

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOELSON CARVALHO DE SOUZA

**O CONSTRUTO CLIMA ESCOLAR E PROCESSOS DE VITIMIZAÇÃO ENTRE  
PARES**

CURITIBA

2017

JOELSON CARVALHO DE SOUZA

**O CONSTRUTO CLIMA ESCOLAR E PROCESSOS DE VITIMIZAÇÃO ENTRE  
PARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Professor Dr. Josafá Moreira da Cunha

CURITIBA

2017

Catálogo na publicação  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Souza, Joelson Carvalho de.

O construto clima escolar e processos de vitimização entre pares. – Curitiba, 2017.

122 f.

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Ambiente de sala de aula. 2. Bullying nas escolas. 3. Vitimização da criança.  
I. Título.

CDD 370.158



## PARECER

Defesa de Dissertação de Joelson Carvalho de Sousa para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lina Maria Saldarriaga Mesa, Prof. Dr. Feizi Masrour Milani, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "CLIMA ESCOLAR E O PROCESSO DE VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha		Aprovado com ressalva
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Lina Maria Saldarriaga Mesa		Aprovado com ressalva
Prof. Dr. Feizi Masrour Milani		Aprovado com ressalva

Curitiba, 23 de fevereiro de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

Dedico ao meu Pai que sempre tão forte e lutador,  
às vezes presente, às vezes ausente, no início do  
ano de 2016 nos deixou. E mesmo não podendo  
ver o fim deste trabalho, dedico-o a você!

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, que sempre me guiou pelo caminho correto, mesmo eu não sabendo qual caminho seguir.

À minha noiva Rose

À minha querida mãe Carolinda, meu eterno pai Aquino.

Aos meus irmãos, Francisco, Denise e Joelma

Aos grandes amigos, Adolfo, Girlane, \*Alessandra Zeizer Dimas e Araci Asinelli Luz

Aos professores da banca de qualificação e defesa: Ana Carina Stelko- Pereira, Ana Maria Velásquez, Feizi Masrour Milani. À tão consagrada UFPR que abriu suas portas a um simples aluno como eu, mas incansável na busca pelo conhecimento.

Aos diversos professores que plantaram a semente do saber em mim e me mostraram o caminho da conquista.

À Psicologia que me fez crescer muito e olhar o mundo de maneira tão encantadora.

Sobretudo à educação, que foi e tem sido a alavanca de vitória em minha vida, o “Cisne branco” que me permite navegar pelos oceanos de desafios e deslumbrar horizontes de conhecimento.

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja  
apenas outra alma humana. Carl Gustav Jung

## RESUMO

O clima escolar é definido como o conjunto de interações recíprocas entre os atores escolares, engloba a própria estrutura escolar, padrões de relacionamentos internos que favorecem os ajustes comportamentais e os contextos ambientais. A vitimização (*bullying*) é entendida à luz das definições de Dan Olweus, ao mencionar de forma singular que tal fenômeno se manifesta quando um indivíduo é alvo de ações negativas, físicas e/ou psicológicas, repetitivas que envolvam desequilíbrio de poder. A presente pesquisa teve como objetivo investigar se o clima escolar possibilita a incidência de *bullying*, numa perspectiva bioecológica do desenvolvimento, considerando a importância dos sistemas ecológicos, em específico o microsistema (escola), para tal investigação. Para tanto, delineou-se um estudo empírico quantitativo, que envolveu cerca de 1219 participantes de Ensino Integral Fundamental I da rede pública municipal da cidade de Curitiba/PR. Para análise dos dados coletados, utilizou-se dois questionários: *School Climate Survey Student* (DSCS), Escala de Mensuração do Clima Escolar, versão brasileira adaptada e a Escala de Vitimização e Agressão (EVAP) para mensuração da vitimização (*bullying*). A análise de dados foi realizada por meio do software R Statistical Computing, foram feitas análises descritivas (porcentagens) da amostra, análises de consistência interna da Escala de Mensuração do Clima Escolar e da variável agregada (EVAP). Em seguida, evidenciaram-se correlações significativas positivas entre as seis dimensões consideradas da Escala DSCS e correlações significativas negativas entre tais dimensões e o escore EVAP/*bullying*. Por fim realizou-se análise de regressão multinível em dois diferentes níveis (aluno; escola), considerando diferentes modelos que padronizam as abordagens multiníveis. Os resultados apresentados no modelo multinível revelaram efeitos significativos para apenas 1 das 7 dimensões do clima escolar no nível aluno, as demais dimensões tiveram efeitos não significativos. Somado a isso, o segundo nível (escola) apresentou efeitos significativos de apenas duas entre as sete dimensões mensuradas. Diante de tais constatações, é razoável o reconhecimento de efeitos significativos de pequena parte do construto clima escolar sobre a variável resposta EVAP/*bullying*, contudo não sendo possível afirmar para a amostra deste trabalho, influência absoluta do clima escolar a incidência de *bullying*. Isso considerando obviamente que o clima escolar é um construto multidimensionado. Ainda assim, destacou-se a máxima proposta por Silva e Costa (2016) de que a incidência de *bullying* não decorre somente do nível individual (alunos), mas também do contexto (escola), sendo que as características escolares (dimensões) podem propiciar contextos mais ou menos favoráveis à incidência de *bullying*.

Palavras-Chave: Ambiente Escolar; Vitimização; *Bullying*; sistemas ecológicos.



## ABSTRACT

The school climate is defined as the set of reciprocal interactions among the school actors, involving the school structure itself, internal relationships patterns that promote behavioral adjustments and environmental contexts. The victimization (bullying) is understood in the light of Dan Olweus' definitions, who defined it as a phenomena that is manifested when an individual is subjected to negative, physical and/or psychological and repetitive actions that involve imbalance of power. This study aims to investigate if the school climate allows the incidence of bullying, based on a biological perspective of development, regarding the importance of ecological systems, specially the microsystem (school, in this case). Moreover, a quantitative empirical study was drawn up, involving 1219 participants from public elementary school in Curitiba, PR. In order to analyze the collected data, two questionnaires were used: School Climate Survey Student (SCSS), School Climate Measurement Scale, adapted into Brazilian version and an adapted version of Aggression and Peer Victimization Scale (EVAP) for bullying measurement. Data analysis was developed using R Statistical Computing software, descriptive analysis (percentages) of the sample, internal consistency analyzes of the School Climate Measurement Scale and the Aggression and Peer Victimization Scale (EVAP). Additionally, significant positive correlations were found between the six dimensions considered in the School Climate Measurement Scale and significant negative correlations between these dimensions and the EVAP / bullying score were evidenced. Finally, multilevel regression analysis was performed as a possibility to investigate the research problem at two different levels (student, school), regarding different models that standardize multilevel approaches. The results presented in the multilevel model revealed significant effects for only 1 of the 7 dimensions of the school climate at the student level, the other dimensions had no significant effects. In addition, the second level (school) showed significant effects of only two of the seven measured dimensions. In view of these findings, it is reasonable to recognize the significant effects of a small part of the school climate construct (student level) on the EVAP / bullying response variable, although it is not possible to state for the sample of this study, the absolute influence of the school climate the incidence of bullying. This is obviously considering that the school climate is a multidimensional construct. Nevertheless, the ideas proposed by Silva and Costa (2016) is that the incidence of bullying does not only arise from the individual level (students), but also from the context (school), and the school characteristics (dimensions) Contexts more or less favorable to the incidence of bullying.

**Keywords:** School Environment; Victimization; Bullying; Ecological system

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Classificação do clima escolar.....	23
FIGURA 2 - Representação gráfica das dimensões do clima escolar.....	24
FIGURA 3 - <i>School Social Competence Development and Bullying Prevention Model</i> ....	25
FIGURA 4 - Dimensões da School Climate Survey.....	28
FIGURA 5- Representação gráfica personagens do <i>bullying</i> .....	41
FIGURA 6- Relação entre o clima escolar e contextos de influência.....	50
FIGURA 7- A abordagem bioecológica e o efeito <i>bullying</i> .....	54
FIGURA 8 - Mapa escolas por região administrativa cidade de Curitiba.....	56
FIGURA 9 - Distribuição percentual da amostra por gênero.....	62
FIGURA 10- Distribuição amostral por Raça.....	64
FIGURA 11. Consistência interna dimensões do clima escolar e EVAP.....	66

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Escore EVAP.....	61
TABELA 2- Distribuição amostral por faixa etária.....	62
TABELA 3- Índices de consistência interna: Clima escolar e EVAP.....	64
TABELA 4- Correlação bivariada do clima escolar.....	65
TABELA 5- Matriz de correlação Clima Escolar x EVAP ( <i>Bullying</i> /Vitimização) .....	69
TABELA 6- Análise de regressão multinível.....	70

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Problema.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 Objetivos.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2.1. Objetivo Geral .....</b>	<b>20</b>
<b>1.2.2. Objetivos específicos.....</b>	<b>20</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Clima Escolar: Definições Relações .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1.2. <i>Delaware School Climate Survey Student</i> .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1.3. As dimensões da <i>School Climate Survey Student</i>.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.4. A relação Professor-Aluno.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.6. Segurança escolar .....</b>	<b>33</b>
<b>2.1.7. Clareza e expectativas das regras escolares .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1.8. Equilíbrio das regras escolares.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.9. Comprometimento e conexão do aluno com a escola (engajamento escolar) .....</b>	<b>36</b>
<b>2.1.10. Respeito pela diversidade.....</b>	<b>38</b>
<b>2.3 Bullying: Conceitos e Características .....</b>	<b>38</b>
<b>2.3.1. Personagens do <i>bullying</i> .....</b>	<b>39</b>
<b>2.3.2 . Fatores de risco e proteção .....</b>	<b>41</b>
<b>2.3.3 Causas e consequências do <i>bullying</i> .....</b>	<b>42</b>
<b>2.4 Relações entre Clima Escolar e Processos de Vitimização entre Pares .....</b>	<b>44</b>

2.4.1. Fatores que influenciam o clima escolar.....	47
2.5 Um Modelo Ecológico para Investigação do Clima Escolar e Bullying.....	49
3 MÉTODO .....	55
3.1 Clima Escolar e Processos de Vitimização Entre Pares .....	55
3.1.2 Tipo de estudo .....	55
3.1.3 Lócus do estudo.....	55
3.1.4 Participantes .....	56
3.1.5 Procedimentos .....	56
3.1.6 Instrumentos .....	58
3.1.7 Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP) .....	58
3.1.8 Escala de avaliação de clima escolar .....	59
3.1.9. Procedimentos para análise de dados .....	60
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	62
4.1. Perfil Dos Participantes.....	62
4.2. Análise da Escala de Mensuração do Clima Escolar e Variável EVAP .....	64
4.3. Correlações entre as dimensões do Clima Escolar .....	66
4.4 Modelo Multinível: Efeito do Clima Escolar e a Incidência do Bullying .....	70
4.5. Nível 1 (aluno) .....	72
4.5.1 Dimensão C1. - Relação Professor-Aluno (nível aluno) .....	72
4.5.2 Dimensão C2- relação entre estudantes (nível aluno) .....	74
4.5.3 Dimensão C3- respeito pela diversidade (nível aluno) .....	74

<b>4.5.4 Dimensão C4- engajamento estudantil (nível aluno).....</b>	<b>75</b>
<b>4.5.5 Dimensão C5 clareza e expectativa das regras (nível aluno) .....</b>	<b>76</b>
<b>4.5.6 Dimensão C6 Equilíbrio das regras escolares.....</b>	<b>77</b>
<b>4.5.7 Dimensão C7 Segurança escolar.....</b>	<b>78</b>
<b>4.5.8. Dimensão relação professor –aluno (nível escola) .....</b>	<b>79</b>
<b>4.5.9. Dimensão relação entre estudantes. (Nível escola) .....</b>	<b>80</b>
<b>5.0. Respeito pela diversidade (nível escola) .....</b>	<b>80</b>
<b>5.1. Engajamento estudantil (nível escola) .....</b>	<b>80</b>
<b>5. 2. Clareza das expectativas e das regras (nível escola) .....</b>	<b>81</b>
<b>5.3. Equilíbrio das regras escolares. (Nível escola) .....</b>	<b>81</b>
<b>5.4. Dimensão C7- segurança escolar (nível escola) .....</b>	<b>82</b>
<b>6.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>100</b>
<b>Anexo A .....</b>	<b>100</b>
<b>Anexo B.....</b>	<b>111</b>
<b>Anexo C .....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Minha jornada ao longo de pouco mais de 33 anos, idade essa tão fatídica mencionada nas palavras de Romão (2013) como a repetição lado a lado do equilíbrio da trindade divina, reflete um pouco das aspirações, conquistas e visão de mundo que aos poucos fui constituindo. Aliás, como menciona o autor, o 33 “Crístico” revela um novo nascimento, novos pensamentos e perspectivas em busca de um novo universo, novas chances, novas visões futurísticas. O 33 é o tempo dos tempos, momento onde retomamos nossas forças, ampliamos nosso coração diante de tudo que foi vivenciado e que possibilita refletir sobre nosso aprendizado e revela sobretudo o momento em que estamos preparados para olharmos à frente, rumo ao horizonte que nos espera (Romão, 2013). Partilho dessas metáforas como o que melhor traduz os sentimentos em relação à vida, desde meus momentos infantis, com todas as dificuldades passadas, momentos de conquista como a entrada na Instituição a qual hoje faço parte (PMPR), à formação na Psicologia e sobretudo à minha entrada no mestrado. Talvez essa, a maior de minhas vitórias, a qual persequi como verdadeiro obstinado, desde os tempos de graduação, e que por vezes me foi questionado o porquê de tanta busca incessante.

Diante dos questionamentos sobre o mestrado, minha resposta era sempre a mesma: “É o que reflete muito do que sou, meu encanto cristalizado desde as primeiras impressões na escola infantil, meus ensinamentos familiares “estude”, a intensa busca pelo conhecimento que não me cessa jamais e sobretudo a oportunidade de fazer diferente, por mim e pelas milhares de crianças que enfrentam problemas de violência nas escolas. ”

O trabalho Clima Escolar e Processos de Vitimização entre Pares faz parte do projeto Conviver. Esse tem por objetivo desenvolver ações de prevenção e enfrentamento ao *bullying* em escolas brasileiras. Tais ações se baseiam no desenvolvimento de estratégias para que os professores possam utilizar em salas de aula, no sentido de prevenir processos de vitimização

entre pares. Tem por função principal a prevenção de tais processos e o desenvolvimento da convivência positiva entre escolares.

Fenômeno crescente e desafiante, a violência na escola, acontece em escolas públicas, privadas e atinge países em diferentes circunstâncias de desenvolvimento (Abramovay & Rua, 2003). A vitimização no ambiente escolar há décadas têm sido alvo de diferentes estudos no Brasil e no mundo (Abramovay, 2003, 2005; Akiba, LeTendre Baker & Goesling, 2002). Por vezes, as teorias classificam e apontam conceitos centrando-se apenas no indivíduo, o que reduz o potencial exploratório de investigações sobre tal fenômeno. Frente a isso, o objetivo deste estudo consiste em evidenciar se o clima escolar influencia na incidência de bullying, considerando o clima escolar como elemento central na compreensão de tal fenômeno. A teoria de Urie Bronfenbrenner foi utilizada como base fundamental da compreensão do *bullying* e clima escolar.

A declaração e Programa de Ação sobre uma cultura de Paz resolução n° 53/243, aprovada pela assembleia geral das Organizações das Nações Unidas (1999), em seu artigo 9°, consolidou a promoção de cultura de paz por meio da educação. No referido artigo, encontra-se a importância de zelar pelas crianças, desde a infância, no sentido de aprenderem valores, comportamentos que lhes possibilitem a resolução de problemas de maneira pacífica, respeitando a dignidade humana. A tolerância e a não discriminação também são citados na declaração. Frente a essa e outras resoluções é que se estabelece a importância social de estudos de fenômenos como a violência escolar e processos de vitimização entre pares. Em conformidade com isso, mais recentemente no Brasil a lei federal n°13.185/2015, lei “*anti-bullying*” institui o programa de combate à intimidação sistemática (*bullying*), em todo território nacional. Esta lei determina que estabelecimentos de ensino, clubes e agremiações assegurem medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate.



Ainda no cenário nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8069 de 1990, destaca a necessidade de prevenção e combate à ameaça, tratamento desumano e violento às crianças e adolescentes.

Art. 5. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei, qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Estudos da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia, 2008) revelaram que aproximadamente 28% dos alunos brasileiros já sofreram processos de vitimização na escola. No mesmo ano, os números apresentados pelo observatório da infância sobre *bullying*, indicaram que cerca de 45% dos alunos brasileiros já praticaram e/ou foram vítimas de tais processos. Outras pesquisas mais recentes também à nível nacional, mostraram a incidência de *bullying* em ambientes escolares. A pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (2012) realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), revelou índices alarmantes em relação aos processos de vitimização entre pares em escolares. Os dados do Pense (2012) revelaram que 7,2% dos escolares brasileiros sofreram bullying sempre ou quase sempre, com prevalência de 7,9% em escolas privadas e 7,1% em públicas. Os índices de *bullying* ainda são maiores no gênero masculino (26,1%) do que no feminino (16,0%). Estes números expressivos mostram a atual conjuntura dos

fenômenos de vitimização entre pares em âmbito nacional, o que justifica a importância do desenvolvimento deste trabalho.

Estudos de Cunha (2013) revelaram que os processos de vitimização entre pares devem ser investigados a partir dos contextos ambientais em que a criança ou adolescente estão envolvidos.

Ao invés de rotular as vítimas ou agressores como membros maus ou incapazes da escola ou comunidade, enfatizando fatores individuais relacionados à vitimização, é preciso considerar os fatores do contexto que estão relacionados à aprendizagem e manutenção destes padrões de comportamentos. Famílias, escolas e membros da comunidade podem oferecer uma contribuição importante para a redução da vitimização. (Cunha, 2013, p. 36).

A partir deste conceito é que se fundamenta a importância científica deste trabalho, visando a investigação da lacuna de conhecimento sobre os processos de vitimização a partir dos contextos ambientais, mais especificamente, do clima escolar. Cunha (2013) propõe a preocupação e a necessidade de compreensão da vitimização escolar considerando o contexto (escola) em que as crianças estão inseridas. Ao levar-se em conta a importância do contexto em relação aos processos de vitimização, propõe-se a utilização da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner (2011, 1996), especificamente o nível microssistema, contexto imediato que exerce influência sobre desenvolvimento dos indivíduos.

O clima escolar é definido como qualidade e caráter da convivência escolar, considerando as experiências escolares, as dimensões sociais, afetivas, éticas. Essas dimensões são avaliadas por meio de compreensões sobre normas, regras e valores e das interações sociais e práticas acadêmicas e de aprendizagem que se estabelecem no âmbito escolar (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009).

O clima escolar pode se constituir em um fator de risco para os escolares. A literatura científica vem evidenciando que a qualidade do clima escolar pode prevenir ou minimizar processos de vitimização na escola.

A qualidade do clima escolar está inversamente ligada ao contexto de vitimização na escola, de modo que um clima escolar positivo é um meio de prevenir ou reduzir a violência escolar, enquanto um clima escolar negativo prediz a violência naquele ambiente (Silva, 2014, p.25).

Pesquisas realizadas em cinco países: Argentina, México, Chile, Espanha e Brasil, pelo Instituto Santa Maria para educação envolvendo violência verbal e *bullying* revelaram que a situação brasileira em relação a processos de *bullying* é bastante acentuada (Almeida, 2014). Fante e Pedra (2008) mencionaram que numa comparação entre os países citados anteriormente e o Brasil, esse ocupa a primeira posição em relação a processos de *bullying* e vitimização entre pares. Meque (2011) mencionou que os estudos sobre *bullying* tem sido muito importante em áreas científicas da psicologia, em decorrência da disseminação acentuada e consequências socioemocionais que atingem crianças. Na visão de Manzini (2013) os estudos sobre o *bullying* possibilitam o respeito aos direitos de vida da criança e adolescentes, envolve a saúde física e mental da dignidade humana.

O tema, portanto, é de fundamental relevância para pesquisas e fomento de intervenções escolares no Brasil e no mundo, pois não intervir nas escolas para coibir o *bullying* significa negligenciar o direito da criança e do adolescente à dignidade e à integridade física e psicológica (Manzini, 2013, p.05).

Nesse sentido, entende-se que as pesquisas e estudos sobre processos de vitimização e *bullying* no Brasil possibilitam a compreensão do atual do cenário nacional em relação àqueles processos. Ainda em relação a tais processos, Andrade (2014) menciona que tal prática de violência já está disseminada na sociedade, sendo importante seu debate, assim como outras formas de violências que ocorrem na contemporaneidade.

## **1.1 Problema**

Considerando a relevância social e teórica da análise sobre a relação entre clima escolar e processos de vitimização entre pares (*bullying*), diversas literaturas mostram que tal relação não é unidirecional, contudo, optou-se especificamente, aqui pela seguinte questão norteadora: O clima escolar influencia a incidência de *bullying* nas relações entre pares?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo geral**

Examinar se o clima escolar influencia a incidência de *bullying* nas relações entre pares.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

Evidenciar como as dimensões do clima escolar se associam a processos de vitimização entre pares (*bullying*), considerando-se as dimensões:

- Relações interpessoais (professor-aluno);
- Segurança Escolar;
- Clareza das expectativas e das regras escolares;
- Equilíbrio das regras (rigidez disciplinar);
- Comprometimento e conexão do aluno com a escola (engajamento estudantil) e Respeito pela diversidade.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 Clima Escolar: Definições e Relações**

Em meio a diversas definições sobre o clima escolar, optou-se pela definição de Cunha e Costa (2009) ao mencionarem que o clima escolar é um conjunto que engloba as interações recíprocas entre os indivíduos no âmbito escolar, considerando tais interações relacionadas ao contexto ambiental em que ocorrem. Acredita-se que a definição de clima escolar dos autores mencionados anteriormente se encaixa adequadamente para estudos envolvendo o clima escolar e o contexto no qual estão inseridos.

No âmbito particular da compreensão do clima escolar, pensamos que a melhor construção teórica que dê conta do fenômeno e instrua a operacionalização de sua investigação é uma que pense nos agentes como únicos, portadores de vontade, capacidade de escolha e, portanto, como fonte fundamental de compreensão sociológica. Porém, não podemos tratá-los atomizadamente, como entidades independentes. A definição do clima escolar como o conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos agentes do espaço escolar parece ser capaz de contemplar tanto a dimensão da agência, das escolhas dos atores, quanto o ambiente herdado por eles, nas expectativas consolidadas através do conhecimento acerca das escolas, na forma de suas reputações e, simultaneamente, o padrão de relacionamento interno às instituições que favorece a que ajustes comportamentais sejam operados pelos atores de forma a tendencialmente sintonizarem com o que deles se espera (Cunha & Costa, 2009, p. 02).

Consonante à definição de clima escolar mencionado por Cunha e Costa (2009), Cornejo e Redondo (2001) afirmam que o clima escolar resulta de associações entre indivíduos e situações, o comportamento individual ocorre em função das diversas interações entre pessoas e as experiências vivenciadas no ambiente. Tal concepção permite a compreensão de que o clima da escola é afetado pelos comportamentos individuais ao passo que esses são resultado das interações que ocorrem no próprio nicho escolar, ocorrem de forma coletiva, resultado da integração de indivíduos. O meio escolar possibilita o desenvolvimento das crianças, em meio às suas diferentes características, englobando grande

quantidade de interações significativas e complexas. É um ambiente multicultural que possibilita a constituição dos laços afetivos (Silva & Menin, 2015; Oliveira, 2000).

Diferentemente das definições anteriores sobre clima escolar, outros autores mencionaram que tal constructo é de carácter multidimensionado (Candian & Resende, 2013; Costa, 2010; Lanzoni, 2009; Nogueira, 2012; Steffegen & Rechia, 2012). O clima escolar é uma variável versátil e sintética, não sendo adequada sua análise em uma única dimensão, devendo-se levar em consideração o conjunto de seus componentes (Brunet, 1992; Kane, Hoff, Cathcart, Heifner, Palmon & Peterson, 2016; Lück, 2009; Tubbs & Garner, 2008;). Nesse sentido, considera-se o clima escolar como sendo uma junção de dimensões, variáveis que agem sobre as ações de seus integrantes e influenciam seus comportamentos.

Para Tagiuri (1968, citado por Anderson, 1982) o clima escolar engloba quatro grandes dimensões: ecologia, ambiente, sistema social e cultura. A dimensão ecologia, engloba os aspectos físicos e materiais; o ambiente constitui-se pelos indivíduos e suas relações sociais, as características dos membros da escola, aspectos pessoais e profissionais de professores, classe social, composição dos grupos de alunos; o sistema social como conjunto que engloba a estrutura organizacional e as relações mantidas entre os integrantes da instituição, o funcionamento de uma instituição como um todo coerente, e a cultura representada pelos sistemas de crenças, valores e estrutura cognitivas dos indivíduos, questões como normas e disciplina, relações de apoio no trabalho, clareza dos objetivos, entre outros. Para Tagiuri (1968) essa multiplicidade de dimensões possui relação com outros elementos que se produzem na escola e que são mediados pelo próprio clima: relações afetivas, dificuldades na aprendizagem escolar, problemas comportamentais, conflitos entre pares, entre outros.

A figura abaixo demonstra a classificação do clima escolar a partir das quatro dimensões já mencionadas.

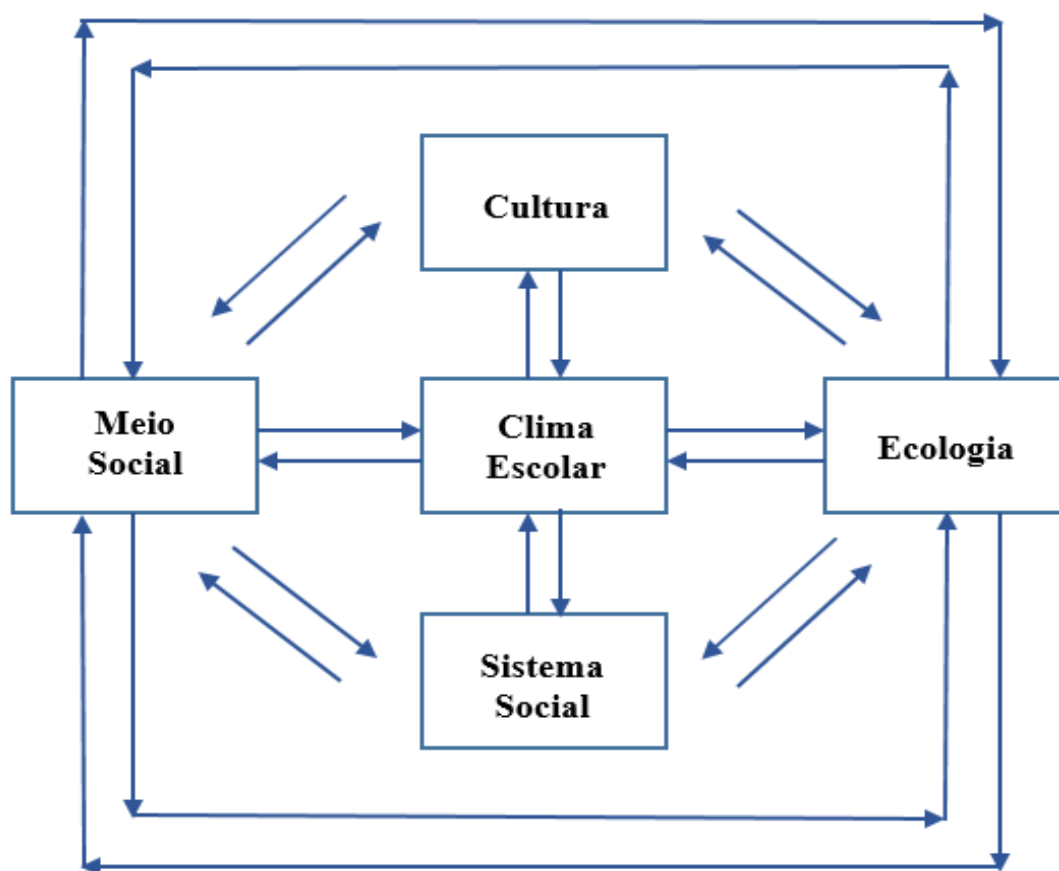


Figura 1: Classificação do clima escolar  
 Fonte: (versão adaptada de Tagiuri, 1968)

Em contrapartida Loukas (2007) demonstrou em seus estudos que o clima escolar é composto por somente três dimensões: estrutura física, social e acadêmica. A estrutura física envolve a aparência física da escola, as questões organizacionais de sala de aula, além de recursos, segurança e conforto. A dimensão social abrange as relações entre indivíduos (aluno-aluno, professor-aluno, funcionários), além das decisões sobre assuntos escolares (Loukas, 2007). Expectativas do professor frente ao desempenho dos alunos e a qualidade do ensino são elementos que constituem a dimensão acadêmica. Contudo, é possível compreender que a estrutura do clima escola mencionada por Loukas (2007), ao que se parece possui conformidade com a estrutura do clima escolar mencionada por Tagiuri (1968), uma

vez, que apresenta dimensões semelhantes. Abaixo, ilustração da estrutura do clima escolar conforme a definição de Loukas (2007).

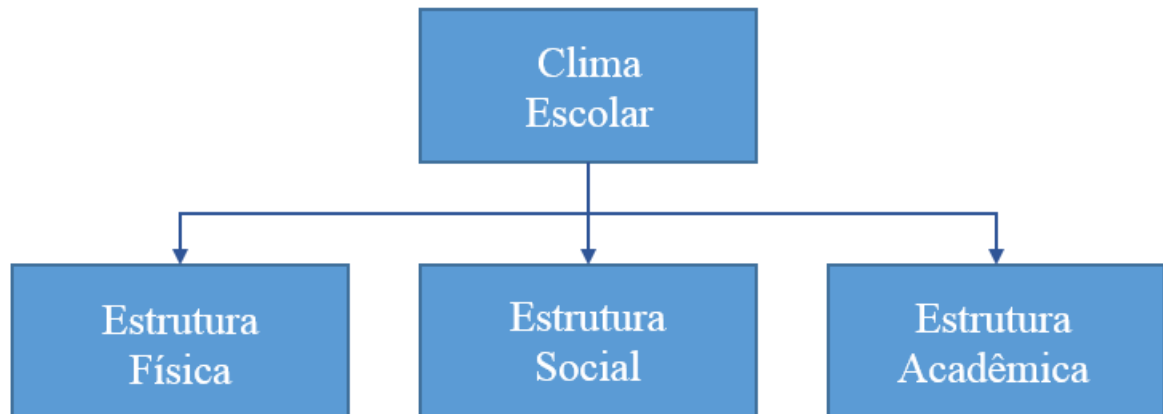


Figura 2: Representação gráfica das dimensões do clima escolar  
Fonte: Elaboração própria

Numa outra perspectiva, Orpinas e Horne (2010) oferecem o conceito de clima escolar positivo, o que segundo os autores influencia na qualidade de ensino, nas interações entre os membros da escola, além de promover melhora no desempenho acadêmico. Desenvolver um clima escolar positivo é promover comportamentos de cuidados com os alunos, reforçando aspectos positivos dos mesmos no ambiente escolar, tais ações também influenciam na redução de processos de vitimização e bullying (Orpinas & Horne, 2010). Ainda conforme Orpinas e Horne (2010) para que haja um clima escolar positivo, necessita-se desenvolver oito dimensões, as quais os autores entendem como integrantes do próprio clima escolar.



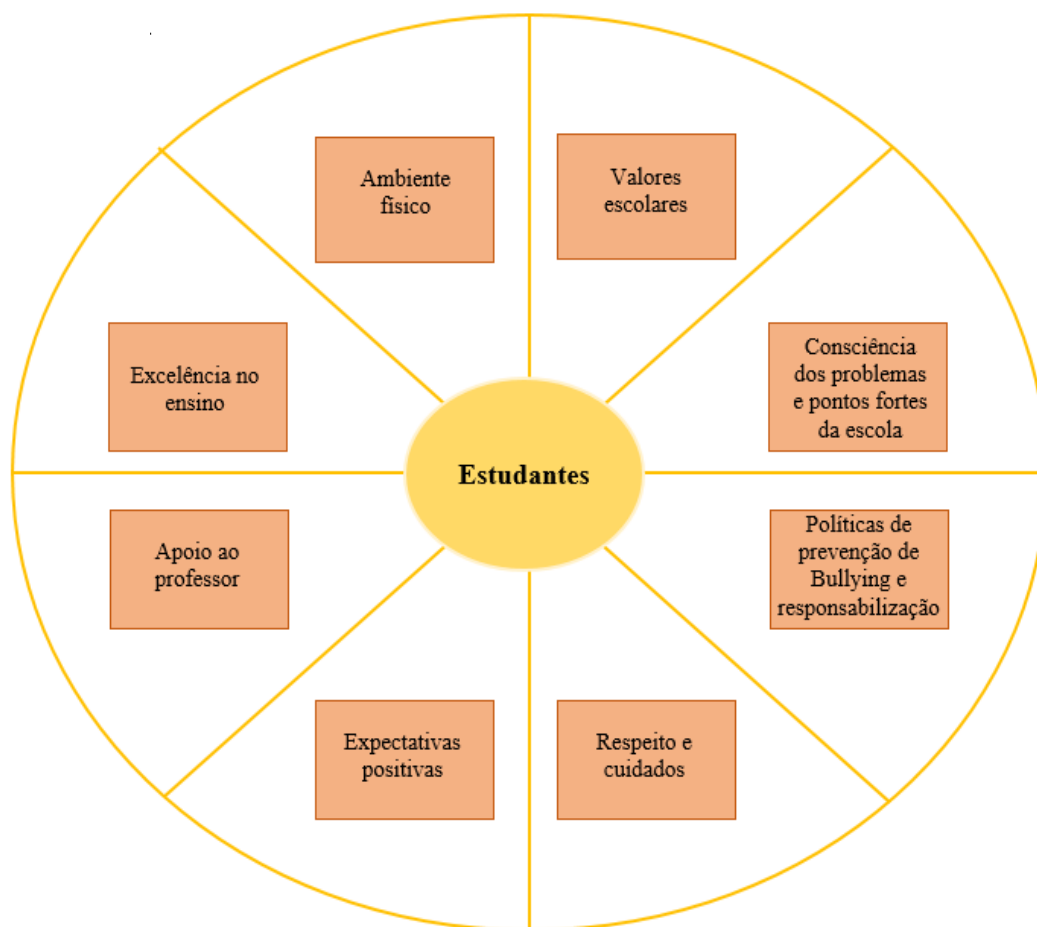


Figura 3: School Social Competence Development and Bullying Prevention Mode  
 Fonte: adaptado de (Orpinas & Horne, 2006).

O ambiente físico agradável e seguro aos alunos e professores e demais membros da escola influencia na redução de processos de *bullying*, além de impulsionar o clima escolar positivo. As relações de cuidado e de respeito entre educadores e alunos criam ambiente positivo na escola, ambiente em que os alunos se importam uns com os outros (Orpinas & Horne, 2010). Outro elemento importante na constituição do clima escolar positivo, destacados por Orpinas e Horne (2010) é apoio ao professor, no sentido de que o mesmo necessita estar bem, livre de estresse para desempenhar seu papel como educador de forma adequada. O estado psicológico dos educadores impacta sobre o desenvolvimento de processos de aprendizagem dos alunos, além de influenciar no estado emocional dos mesmos, podendo gerar maiores índices de agressão e má conduta entre os escolares. No mesmo prisma, a dimensão expectativa positiva em relação aos alunos por parte dos professores

influencia o comportamento de ambos, encoraja o desenvolvimento da aprendizagem e o clima escolar positivo (Orpinas & Horne, 2010).

Fator influenciador importante destacado por Orpinas e Horne (2010) faz menção à qualidade do ensino, nela os autores destacam o desempenho acadêmico como fator primordial das escolas. Tal dimensão relacionada ao rendimento escolar provém da motivação que é transmitida pela relação professor-aluno e que interfere no desempenho estudantil, além de reduzir problemas de comportamentos por parte de escolares e promover clima escolar positivo.

Os valores escolares também são vistos como dimensão importante no desenvolvimento do clima escolar positivo, tais elementos inerentes à escola são reconhecidos como filosofia escolar, é a estrutura para solidificação de um ambiente escolar positivo (Orpinas & Horne, 2010). Os autores ainda destacam três elementos essenciais como valores escolares: aprendizagem, respeito e dignidade que advém da sociedade, além da não aceitação da violência escolar, agressão e intimidação.

Orpinas e Horne (2010) mencionaram em seus estudos sobre o clima escolar, a necessidade da escola saber quais são seus pontos fracos e fortes (boa administração escolar, identificação de problemas comportamentais dos alunos, relações conflituosas entre pares, entre outros). Uma vez que a escola identifica quais são seus problemas possibilita trabalhá-los como maior eficiência, prevenindo o aparecimento de fenômenos como bullying e outros processos de vitimização entre pares, além de potencializar o desenvolvimento das crianças (Orpinas & Horne, 2010).

Políticas de prevenção e responsabilização em relação ao *bullying* fazem parte do clima escolar, no entendimento de Orpinas e Horne (2010) tal questão configura-se como dimensão fundamental na manutenção de um ambiente escolar positivo. Ainda conforme os autores, os gestores escolares necessitam desenvolver políticas que envolvam a participação

dos pais dos alunos no sentido de prestar apoio aos objetivos da escola. Questões relacionadas a comportamentos de escolares, e responsabilidades frente às suas próprias atitudes como pedidos de desculpas e reparo de danos às possíveis vítimas de *bullying* são estratégias para promoção do clima escolar saudável e positivo (Orpinas & Horne, 2010).

### **2.1.2. Delaware School Climate Survey Student**

A Delaware *School Climate Survey Student* (DCCS)<sup>1</sup>, escala de mensuração do clima escolar foi desenvolvida com o objetivo de avaliar de forma instrumental o clima escolar nas escolas Estadunidenses (Bear & Yang, 2011). A constituição básica da (DSCS), realizada por Bear e Yang (2011) considerou uma amostra de 11.780 alunos em 85 escolas, foram realizadas análises fatoriais confirmatórias, além de um modelo teste contendo fatores específicos representados pelas sub-escalas: relação professor-aluno, relação aluno-aluno, equilíbrio das regras, clareza e expectativa das regras, segurança escolar, engajamento estudantil, além do respeito pela diversidade. O estudo da estrutura dos fatores mostrou-se estável, sendo que as correlações entre os fatores da escala resultaram em moderadas, o que evidenciou a validade de pesquisa da (DSCS) para estudos sobre o clima escolar (Bear & Yang, 2011).

Para este estudo, optou-se pela versão de 6 a 12 anos da *School climate Survey-Student* traduzida pela pesquisadora brasileira Carolina Lisboa. A escolha por tal escala de mensuração, deu-se por entender que a mesma avalia várias dimensões do clima escolar, permitindo a investigação do mesmo sob diferentes esferas. Tal escala foi analisada pela pesquisadora Bruna Holst em seus estudos sobre evidências da validade da *Delaware School Climate Survey* no Brasil.

Os instrumentos da *Delaware School Climate Survey* avaliam a maioria das dimensões do clima escolar referidas na literatura e estão disponíveis em

---

1 Conforme Bear *et al.*, (2011) a *Delaware School Climate Survey Student* (DSCS), foi uma escala psicométrica desenvolvida para auxiliar escolas sobre estudos do clima escolar.

versões para pais, equipe escolar e alunos, permitindo o diagnóstico completo e a partir de diferentes perspectivas sobre o clima escolar. Ademais, o DSCS, possui quatro escalas independentes que estão relacionadas, possibilitando seu cruzamento. Outro aspecto relevante deste instrumento é que a escala de engajamento avalia os aspectos individuais do participante (itens são construídos na primeira pessoa do singular), possibilitando comparações entre características individuais e contextuais para compreender o efeito do clima escolar sobre o desempenho pessoal (Holst, 2014, p. 17).

### 2.1.3. As dimensões da *School Climate Survey Student*<sup>2</sup>

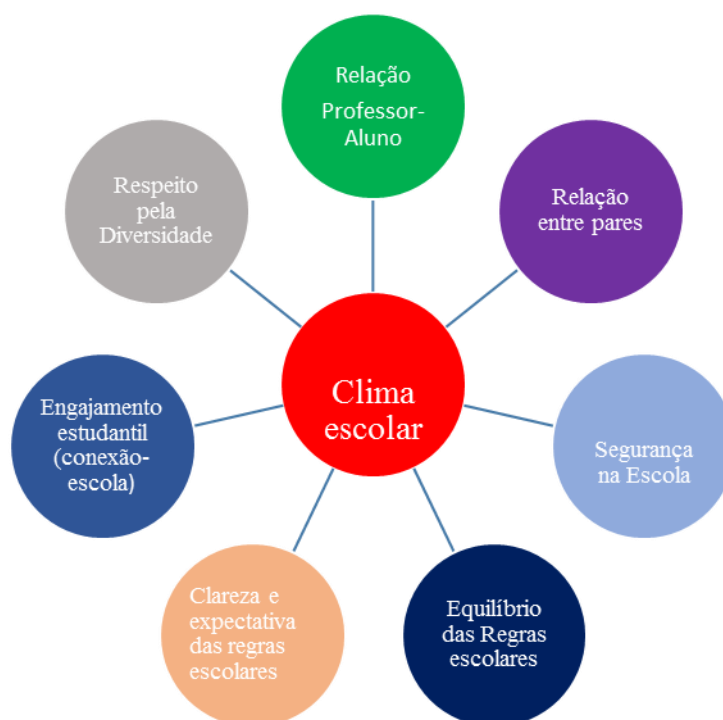


Figura 4: Dimensões da School Climate Survey  
Fonte: Elaboração própria, (2016).

### 2.1.4. A relação Professor-Aluno

Bear e Yang (2011) consideram a relação professor aluno como dimensão do clima escolar, envolve diversos aspectos como conforto, respeito e atenção emocional aos alunos.

---

<sup>2</sup> A Escala original de mensuração possui sete dimensões.

As relações que se estabelecem entre professores e alunos são fundamentais para a motivação responsável e pró-social na escola, elevam os níveis acadêmicos dos alunos, além de reduzirem possíveis comportamentos inadequados que possam surgir no contexto escolar (Bear & Yang, 2011). Ainda conforme os autores, as relações professor-aluno influenciam também as interações que se estabelecem entre os alunos, a aceitação pelos pares. Diante desse exposto, pode-se considerar a relação- professor aluno como dimensão que envolve aspectos importantes na constituição do ambiente, peça fundamental do constructo clima escolar.

Outros estudos destacam a relação professor aluno como importante na compreensão de processos de vitimização e *bullying* (Paiva, 2005; Yasumaru, 2006). Para Petrucci, Borsa, Barbosa e Koller (2014), a relação-professor aluno influencia o funcionamento cognitivo e sócio emocional dos alunos, além de possibilitar o entendimento de fenômenos como o *bullying*. Nesse sentido, estudos de Shin e Kim (2008) mencionaram que a qualidade das relações professor-aluno possui relação direta com processos de vitimização entre pares. Para os referidos autores, crianças que apresentaram elevados níveis de conflitos com professores, também mantiveram níveis exacerbados em processos de vitimização. Estudos de Konishi, Hymel, Zumbam e Li (2010) em relação a processos de vitimização e *bullying* demonstraram que alunos que mantinham relação harmoniosa com professores sofriam menos com *bullying*.

Outros estudos mostraram que as relações professor-aluno impactam sobre as interações entre pares, relações familiares, rendimento acadêmico e engajamento emocional e social (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003).

Pesquisas de Abramovay e Rua (2003) mostraram que o professor possui papel fundamental em relação ao surgimento de processos de violência escolar e insatisfação por parte dos alunos.

A falta de comunicação entre professores e alunos causa, nos estudantes, muita revolta, independentemente da idade ou da série em que se encontram. É possível que essa atitude afete a autoestima dos estudantes, que não

aceitam ser ignorados. Há uma forte crítica aos professores cuja preocupação se restringe ao repasse de conteúdo, sem interesse em interagir com a turma. (Abramovay & Rua, 2003, p. 39).

Nesse contexto a posição em que se encontra o professor e suas atitudes em relação aos alunos propicia o desenvolvimento de sentimento de revolta por parte desses, tal situação possivelmente afeta a cognição e o estado emocional dos alunos. Os comportamentos de indiferença em relação aos alunos também causam dificuldades para os próprios docentes, uma vez que se sentem desconfortáveis e desrespeitados pelas reações dos alunos, (Abramovay & Rua, 2003). Comportamentos agressivos por parte dos alunos são tidos como grandes desafios para os docentes, conforme Souza (2012) é na relação estabelecida entre professor – aluno que pode-se entender tais comportamentos.

Os comportamentos agressivos estão presentes no cotidiano escolar, e se constituem num desafio ao trabalho do professor visto que este tem como função o cuidar e educar. Visando o desenvolvimento integral de seus alunos é necessário que ele compreenda e lide com os comportamentos agressivos das crianças de forma a intervir positivamente nos mesmos. (Souza, 2012, p. 19)

Tal concepção dá ênfase à importância da presença do professor na questão das relações de ensino e aprendizagem, contudo, os laços de diálogo e compreensão das dificuldades dos alunos são fundamentais para o desenvolvimento dos mesmos. As atividades desenvolvidas pelo professor estão intimamente ligadas às atividades dos alunos, sendo possível compreender a importância das relações interpessoais que ocorrem no ambiente da escola entre professores e alunos (Faria & Asinelli-Luz, 2009).

Para Souza (2009) as relações que ocorrem entre professores e alunos são de responsabilidade de ambos, no entanto, os professores são figuras principais no ambiente escolar.

No âmbito dessas considerações a escola tem na figura dos professores seu maior representante, visto que estes estabelecem cotidianamente relações com os alunos e suas famílias. Porém nem sempre estas relações configuram-se como positivas, podendo prejudicar os relacionamentos com as famílias e o aluno em sala de aula. (Souza, 2009, p. 41).

Tal concepção leva ao entendimento de que há parcela de responsabilidade dos professores em relação aos comportamentos entre pares na escola, para isso, o relacionamento positivo dos alunos com os professores possibilita a adaptação dos alunos, desenvolvimento da aprendizagem, além da redução de problemas comportamentais. (O'Connor, Collins, & Supplee, 2012; Pianta & Stuhlman, 2004; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005). No que tange às ações docentes no contexto escolar Zocoler e Costa (2012) afirmaram que tais ações promovem um ambiente escolar saudável para os alunos, além de, possibilitar a resolução pacífica de conflitos comportamentais.

Se o professor favorecer um ambiente sociomoral cooperativo, pensando no grupo, nos diálogos e regras justas irá influenciar na criação de um ambiente capaz de promover a construção da autonomia moral por parte dos alunos e estes, saberão que são capazes de resolver conflitos de forma solidária, de se colocar no lugar do outro, sendo, portanto, tolerante às diferenças individuais, sem que para isso busquem, como resolução de conflitos, a prática da violência (Zocoler & Costa, 2012, p. 12).

Oliveira (2012) oferece um posicionamento importante no que tange à relação professor-aluno em relação ao *bullying*. Conforme o autor, é importante que o professor tenha percepção do *bullying*, uma vez que, tal fenômeno ocorre pela falta de atenção, negligência ou falta de conhecimento.

Este fenômeno está presente em quase todas as salas de aula e acontece na presença do professor. Isto acontece muitas vezes pelos professores não prestarem atenção nos alunos e estarem sobrecarregados, com salas superlotadas, conteúdos para ensinar, livro para preencher, entre outros, ou por o professor não ter conhecimento do assunto. Muitas vezes pode o professor mesmo chamar a atenção de um aluno de uma forma que o expõe e isso serve de exemplos para os outros, pensado que podem fazer iguais e assim os fazem, e muitas vezes até pior. (Oliveira, 2012, p.27).

Estudos de Postic (2007) também destacaram a ação docente em relação aos comportamentos dos alunos, ressaltando que os professores podem potencializar ou não as relações afetivas, sentimentos de empatia, relações de aprendizagem,

A relação entre professor e aluno depende, muito, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com os seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles, porque os alunos «(...)procuram no docente um perito, que conheça o seu ofício, que sabe animar o grupo e fazê-lo progredir, desejam, por outro lado, ter um docente que os saiba compreender, amar e entusiasmar» (Postic, 2007, p.186).

Nessa vertente, compreende-se que a influência das atitudes docentes na relação professor-aluno propicia o desenvolvimento de um clima amistoso e saudável para o desenvolvimento dos alunos. Diante disso, pode-se então conceber que a relação professor-aluno tem relação de dependência do clima que é estabelecido na escola.

### Relações entre Pares na escola

Na concepção de Martins (2012) a configuração da escola, permite o surgimento de diferentes formas de interações entre pares, essas mesmas interações podem ser diferentes para os diversos atores escolares.

As escolas no geral têm uma organização formal de linhas de comportamentos que lhe são próprias, e abrangem os mais diversos assuntos, como a admissão do aluno, avaliação, agrupamentos que se formam, suas roupas, etc. Entretanto, essas regras que podem ser chamadas formais, não dão conta de explicar todas as ocorrências diárias, pois, o tempo todo existem questões que devem ser negociadas nas relações que se estabelecem. (Martins, 2012, p. 50).

Tal concepção aponta fatores importantes na constituição organizacional da escola, contudo, o autor faz menção a outras questões, modos de funcionamentos referentes aos relacionamentos interpessoais também desencadeados no âmbito escolar. As interações entre pares que se desenvolvem na escola estão diretamente relacionadas com momentos subjetivos dos alunos, como sentimentos, emoções, relações de afeto, além das comunicações lúdicas utilizando-se brincadeiras. (Martins, 2012).

A escola é espaço importante na compreensão das interações sociais que se estabelecem entre os indivíduos, ambiente que permite a resolução ou não de diversos conflitos e problemas relacionados aos mesmos. (Flick, Menin & Tognetta, 2013). Tal concepção relaciona a escola como nicho importante na compreensão de fenômenos que possam surgir das interações entre indivíduos. Para Frick (2011) as relações interpessoais que



se desenvolvem no ambiente escolar, tendo a sala de aula como elemento principal constitui o ambiente sócio-moral e impacta no modo como os escolares interagem e resolvem conflitos entre si, como também na prática de *bullying*.

#### 2.1.6. Segurança escolar

Conforme Bear e Yang (2011) a segurança escolar é uma dimensão do clima escolar, envolve toda a estrutura escolar e atores escolares. Índices baixos de problemas de segurança escolar e condutas pouco agressivas por parte dos alunos são aspectos que potencializam a segurança na escola, favorecem a percepção do clima escolar (Bear *et al.*, 2014). Outras literaturas também apontam a segurança escolar como constituinte do clima escolar (Canguçu, 2015, Romeiro, Liberal, R. T Aires, M. T Aires & Osório, 2005, O'Shaughnessy et al., 2004).

Outros autores relacionam a segurança escolar com *bullying*, Lopes Neto (2005) afirmou que ter um ambiente escolar saudável e seguro, permite o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e sociais, por parte dos alunos, além da redução de processos de *bullying*.

Todos desejamos que as escolas sejam ambientes seguros e saudáveis, onde crianças e adolescentes possam desenvolver, ao máximo, os seus potenciais intelectuais e sociais. Portanto, não se pode admitir que sofram violências que lhes tragam danos físicos e/ou psicológicos, que testemunhem tais fatos e se calem para que não sejam também agredidos e acabem por achá-los banais ou, pior ainda, que diante da omissão e tolerância dos adultos, adotem comportamentos agressivos (Lopes Neto, 2005, p. 2).

Tal concepção destaca as escolas como ambientes que contribuem para o desenvolvimento das crianças, afetando aspectos cognitivos e relacionais, todavia, muitas vezes, as violências que nela ocorrem podem impactar sobre comportamentos dos alunos, gerando *bullying*. Ainda nesse sentido, Sampson (2009) afirma que o *bullying* está diretamente relacionado com a segurança escolar por parte dos alunos, fenômeno bastante

disseminado em escolas americanas. “Porventura, ainda mais que quaisquer outros problemas de segurança escolar, o *bullying* afeta o sentimento de segurança dos estudantes” (Sampson, 2009, p. 9). Para Devine e Cohen (2007) segurança escolar é uma necessidade humana, envolve o social, emocional, intelectual e físico, sentir-se seguro na escola influencia na aprendizagem e desenvolvimento adequado das crianças.

#### **2.1.7. Clareza e expectativas das regras escolares**

Bear e Yang (2011) mencionaram que a percepção que os alunos têm relação às normas e regras escolares e suas expectativas em relação às mesmas constituem uma dimensão importante do clima escolar. Ainda conforme os autores, os alunos necessitam de entendimento claro de quais são as regras escolares, e o que esperar delas, sendo que quando não há entendimento adequado, podem ocorrer situações de *bullying*. Outras literaturas também destacam a clareza e expectativas comportamentais dos alunos em relação às regras escolares como parte integrante do ambiente escolar, as expectativas que os alunos desenvolvem fazem referência a possíveis punições a maus comportamentos de maneira imparcial e justa (Arum, 2003; Brophy, 1996).

A clareza e expectativas das regras escolares também é compreendida à luz do clima escolar positivo (Bear, 2005, Haynes *et al.*, 1997). As expectativas implícitas e explícitas dos alunos, normas, regras e valores fazem parte do clima escolar (Ceia, 2011). Na literatura brasileira Abramovay (2012) destaca que a clareza e expectativa das regras escolares se relacionam com sentimentos de igualdade social, aprendizado, relações sociais e formação individual. A autora ainda ressalta que a dinâmica desses aspectos pertence ao clima escolar.

O clima escolar está ligado à clareza das regras e a um sentimento de justiça social. Portanto, refletir acerca da construção e aplicação das regras é central para a indicação de caminhos a serem trilhados de modo mais eficaz à garantia do bem-estar e das condições apropriadas ao aprendizado. Nesse sentido, a proposta de trazer os depoimentos dos atores escolares a respeito das regras visa uma análise das maneiras de lidar com o regulamento, das relações sociais e dos modos de constituição do indivíduo que são forçados no

estabelecimento dos processos de socialização típicos da instituição escolar (Abramovay, 2012, p. 38-39).

Com base nessa concepção, o entendimento das regras escolares por parte dos alunos é elemento importante no desenvolvimento de laços sociais, nas relações entre pares e proporciona ambiente saudável. No entendimento de Luís (2012) comportamentos antissociais entre pares na escola estão relacionados com a falta de clareza e consistência das regras escolares, estão associados ao ajustamento ou desajustamento dos jovens na escola. Também nesse sentido, Gottfredson (1986) afirmou que a clareza das regras escolares possibilita aos alunos o sentimento de pertencimento à escola, além de influenciar na diminuição de comportamentos agressivos e episódios de violência na escola. Desse modo, ao que se parece, possibilitar aos alunos o entendimento claro das regras que são estabelecidas no âmbito escolar propicia a diminuição de processos de violência na própria escola.

#### **2.1.8. Equilíbrio das regras escolares**

As pesquisas de Bear e Yang (2011) descrevem que a equidade das regras escolares como dimensão importante do clima escolar, de forma específica engloba o senso de justiça e imparcialidade na maneira como as regras são aplicadas na escola. Os autores ainda mencionaram que o equilíbrio das regras escolares possui relação significativa ao desempenho acadêmico, agressão e vitimização entre pares. Uma vez que as regras escolares são equilibradas para todos os alunos na escola, seja em relação a sanções ou recompensas, potencializam o desenvolvimento acadêmico, além de minimizarem processos de vitimização entre pares (Bear & Yang, 2011). Consonante a isso, Abramovay (2012) ressalta que o entendimento das regras escolares por parte dos alunos perpassa por aspectos importantes como a rigidez e flexibilização, além de excessos de sanções nas suas aplicações.

É relevante à análise do cotidiano escolar o fato de que as categorias de atores sociais apresentem, entre si, posições diversas quanto ao conteúdo, reconhecimento da aplicação e da eficácia de determinadas regras. Os múltiplos entendimentos, no que tange à

normatividade, são expressos por meio da validação da mesma, do receio em aplicá-la, do desconhecimento a seu respeito, da demanda por rigidez ou flexibilização, da crítica ao excesso e da assunção de sua ineficácia (Abramovay, 2012, p. 39).

Em estudos anteriores Gottfredson *et al.*, (2005) mostraram que o senso de justiça quanto à aplicação adequada das regras escolares, gestão de disciplina frente aos comportamentos dos alunos, se relacionam a menores taxas de vitimização e delinquência juvenil. Isso Também é descrito por Vinha *et al.*, (2016) ao relatarem que o equilíbrio na aplicação das regras e sanções disciplinares passa pelo senso de justiça, situações de vitimização entre pares, ameaças, xingamentos, muitas vezes se relacionam com sanções injustas e ineficazes no ambiente escolar. De maneira mais abrangente, Scheerens e Bosker (1997) compreendem que questões como ordem, regras, sanções e recompensas além de pertencerem ao clima escolar, impactam diretamente sobre os comportamentos dos alunos. Para os autores, faz-se necessário que as regras na escola sejam distribuídas de maneira equânime a todos, pois, podem fortalecer condutas positivas entre os alunos e minimizar o absenteísmo e evasão escolar.

#### **2.1.9. Comprometimento e conexão do aluno com a escola (engajamento escolar)**

Bear e Yang (2011) destacaram a relação que os alunos tem com a escola como aspecto importante do clima escolar. Tal relação implica em questões como gostar da escola, sentimento de comprometimento com as tarefas e atividades escolares. Engajamento escolar se refere aos alunos envolvidos, comprometidos com as questões da escola, inclui a realização acadêmica, conclusão e suspensão escolares (Bear & Yang, 2011).

Em se tratando da conexão do aluno com a escola Thiébaud (2005) propõe que um ambiente acolhedor promove tranquilidade e harmonia, bem como é livre de indisciplina e violência, que propicia o sentimento de pertencimento do aluno com a escola. Nessa perspectiva Bear e Yang (2011) ao mencionarem a ligação dos alunos com a escola referiram-

se ao engajamento estudantil, ressaltando o compromisso com a escola, o envolvimento cognitivo (motivação, esforço escolar), o emocional (sentimento de bem-estar na escola) e comportamental dos alunos (seguir as regras escolares). Os trabalhos de Stelko- Pereira, Valle e Williams (2015) também destacaram o engajamento escolar como constructo formado pelos elementos comportamentais, emocionais e cognitivos. O engajamento com base no comportamento inclui conduta adequada às regras da escola e participação em atividades escolares; relações de afeto, identificação escolar e emoções fazem parte do engajamento emocional; motivação para aprender, estratégias de aprendizado compõe o engajamento cognitivo (Stelko-Pereira, Valle & Williams, 2015).

Os elementos comportamentais, cognitivos e emocionais do engajamento escolar promovem o desenvolvimento da aprendizagem, sentimento de apreço pela escola, bem-estar psicológico, além de diminuição da delinquência, violência e melhoria no desempenho acadêmico (Bear & Yang, 2011). Consonante a isso, estudos de Cunha (2013) demonstraram associações importantes entre engajamento acadêmico, agressão e vitimização, tais associações propuseram relações significativas entre agressões diretas e prejuízo no engajamento acadêmico.

Na concepção de Santos (2010) o engajamento acadêmico engloba o desempenho acadêmico dos alunos, que muitas vezes é influenciado pelo *bullying*, situações de falta de sentimento de pertença à escola e isolamento propiciam o surgimento de tal fenômeno.

O desempenho escolar é prejudicado por situações de *bullying*, muitas vezes porque o aluno não se sente parte do ambiente escolar ao sofrer o *bullying*. Alunos com sentimento de rejeição podem tornar-se tímidos ou agressivos, e quando entram em novas situações de *bullying* o quadro piora (Santos, 2010, p. 44).

Ainda nessa vertente outros estudos mostraram relações entre engajamento escolar e bullying (Murray-Harvey & Slee, 2010; Juvonen, Wang & Espinoza 2010), apontando que vítimas e agressores possuem menos conexão com a escola, menor rendimento acadêmico, ao

passo que num sentido inverso, crianças com maior engajamento acadêmico demonstravam menores índices de comportamento agressivo e envolvimento com processo de vitimização na escola.

#### **2.1.10. Respeito pela diversidade**

Bear *et al.*, (2014) descreveram o respeito pela diversidade na escola como dimensão importante do clima escolar, experiências e percepções em relação à variação escolar e multiplicidade cultural constituem tal dimensão. Os autores mencionaram ainda que a maneira como os professores e alunos percebem o respeito pela diversidade no ambiente escolar tem relação com o desempenho acadêmico e a redução de problemas comportamentais. Basicamente, Bear e Yang (2011) consideraram em seus estudos a dimensão respeito pela diversidade escolar baseada em amostras por gênero e grupos raciais e étnicos.

A diversidade escolar associada à vitimização muitas vezes é relatada considerando a orientação sexual, relações étnicas e carência financeira. Estudos do Instituto Unibanco (2016) revelaram que estudantes negros, LGBT e pobres são as principais vítimas de bullying e discriminação no ambiente escolar. Ainda conforme o estudo, o preconceito e o desrespeito à diversidade escolar intensificam a vitimização produzindo efeitos negativos como: absenteísmo, tendências depressivas, além de prejuízos na aprendizagem e desempenho escolar. Frente a isso, criar um ambiente saudável, clima escolar positivo pautado no respeito às múltiplas diferenças possibilita a redução de processos de vitimização e consequente redução de efeitos negativos

### **2.3 *Bullying*: Conceitos e Características**

O pioneiro no estudo sobre *bullying* foi Dan Olweus em 1978 na Noruega, em seus estudos considerou que tal fenômeno ocorre quando há agressão de maneira contínua e

temporal contra uma vítima, por um ou vários agressores. Para Olweus (1993) a definição de *bullying* é a seguinte:

<sup>3</sup>Eu defino *Bullying* ou vitimização da seguinte forma: uma pessoa está sendo intimidada ou vitimizada ao longo do tempo por ações negativas de uma ou mais pessoas. A pessoa realiza ações negativas através do contato físico, palavras, ou de maneiras indiretas, como fazer caretas, gestos, espalhar boatos, ou excluindo alguém intencionalmente do grupo. *Bullying* implica também em um desequilíbrio de força, o que significa que os estudantes expostos às ações negativas têm dificuldades em se defender (Olweus, 1994, p. 98).

Ainda conforme Olweus (1994) o *bullying* pode se manifestar de forma direta ou indireta, a maneira direta envolve insultos, gestos e contato físico, a forma indireta ocorre muitas vezes por meio de isolamento da vítima e/ou exclusão de grupos sociais.

No Brasil, os estudos pioneiros de Fante (2005) deram destaque ao entendimento do fenômeno de forma abrangente, para a autora o conceito de *bullying* envolvem além da violência física e verbal, o desequilíbrio de poder entre agressores e vítimas.

O *bullying* é um subconjunto de comportamentos agressivos que envolvem intimidações, insultos, assédios, exclusões e discriminações de todo gênero. Para a autora, são atitudes caracterizadas pela repetição e, pelo desequilíbrio de poder e pela violência que geralmente acontece sem motivo aparente, cuja finalidade é de maltratar, intimidar, provocar dor, angústia e sofrimento (Fante, 2005, p.28).

Para Stelko-Pereira (2012) o *bullying* envolve situações em que a criança é submetida rotineiramente a ações negativas, de ordem física, psicológica e sexual, havendo desigualdade de força entre agressor (s) e vítima (s). Aspectos como popularidade, força física, inteligência, gênero, questões socioeconômicas entre outros, reforçam o desequilíbrio de poder relação ao *bullying* (Stelko-Pereira, 2012).

### **2.3.1. Personagens do *bullying***

Para Lopes Neto (2005) à medida que situações de *bullying* ocorrem, surgem papéis diferentes que são reforçados: vítimas, agressores e testemunhas ou espectadores. Os personagens do *bullying*, são atores do *bullying*, se diferenciam conforme as relações que

---

<sup>3</sup> Traduzido da versão original

estabelecem entre si, muitas vezes seguindo a dinâmica da seguinte tríade: agressor, vítima e testemunha (Cortês & Dantas, 2014). Semelhante a isso, Fante (2005) aponta que o fenômeno *bullying* tem como protagonistas o agressor, a vítima e o espectador.

O agressor é o autor do *bullying*, aquele que vitimiza os mais fracos. Geralmente é bem popular, impulsivo, agressivo com os adultos. Possui baixa resistência às frustrações e frequentemente adota condutas agressivas, como o roubo, o vandalismo, o uso de álcool e outras drogas. São mais propensos ao absentismo e à evasão escolar (Fante, 2005, p. 7).

Nessa mesma vertente, Lopes Neto (2005) afirmou que o agressor é tipicamente popular, com variados comportamentos antissociais, muitas vezes agressivo, impulsivo, sente prazer no domínio e sofrimento de seus alvos. Outro personagem importante no *bullying* é a vítima, segundo Cortês e Dantas (2014) existem três classificações importantes de indivíduos que sofrem *bullying*: as vítimas típicas, que se caracterizam por timidez e passividade, com forte isolamento social; as vítimas agressoras, que reproduzem os maus-tratos com outros indivíduos ainda mais fragilizados, na tentativa de uma forma de compensação; as vítimas provocadoras, incitam em seus colegas reações agressivas contra si mesmas, provocam tensão no ambiente, despertando a atenção dos agressores. Não menos importante, as testemunhas são os espectadores dos episódios de *bullying*, Silva (2010) os classifica em tipos: espectadores passivos, amedrontados por agressores ou mesmo agressores que não tomam atitudes frente às agressões de outros; espectadores ativos, não se envolvem diretamente nas agressões às vítimas, mas incentivam as cenas de violência; espectadores neutros, personagens que são insensíveis às manifestações de violência, muito provavelmente pela vivência familiaridade com cotidianos violentos. Para Lopes Neto (2005) no ciclo do *bullying*, além das vítimas, agressores e espectadores há também os defensores das vítimas, personagens que não gostam dos agressores e detestam práticas de maldades decorrentes do *bullying*.





Figura 5: Representação gráfica personagens do *bullying*  
 Fonte: adaptada de Ortega (1997).

### 2.3.2 Fatores de risco e proteção

No contexto da saúde pública os fatores de risco são considerados como aqueles que tem relação com eventos negativos na vida e que podem predispor ao indivíduo a apresentar problemas de ordem física, psicológica e social (Dell'Aglia & Santos 2011). Os fatores de risco na escola são entendidos como fatores que elevam a probabilidade da criança desenvolver problemas de ordem emocional ou de comportamento (Maia & Willians, 2005).

Para Andrade (2014) os fatores de risco são aspectos físicos e emocionais que possibilitam com que a criança ou adolescente se torne vítima ou agressor de *bullying*. Nesse sentido, os estudos de Lopes Neto (2005) esclareceram de forma ampla os principais fatores de risco envolvidos no *bullying*. Para o autor, fatores sociais, econômicos e aspectos físicos, além dos contextos família, escola, amigos podem constituir riscos para incidência de *bullying*. De forma congruente Matos *et al.*, (2009) afirmaram que os fatores de risco em relação ao *bullying* são classificados em três níveis: nível individual, que engloba nível cognitivo, fracas competências sociais, problemas de atenção, entre outros; nível familiar, conflitos e falta de afetividade dos pais, estilos educativos com elevados níveis de punição,

falta de limites e regras, permissividade; nível social, engloba dificuldades econômicas, desigualdade de gênero, normas culturais que protegem a violência, além do uso de substância entorpecentes. Contudo, Carvalhosa (2010) menciona que não há a necessidade de todos os fatores de risco estarem presentes para que ocorra o fenômeno, conforme o autor a interações que resultam alguns deles oferecem maiores riscos ao surgimento do *bullying*.

Os fatores de proteção de *bullying* são os que modificam a resposta particular em relação a algum risco ambiental, possibilitam a alteração das respostas individuais a ambientes hostis, o que minimiza a possibilidade de surgimento de conflitos (Maia e Willians, 2005). Para Fernandes e Seixas (2012), os fatores de proteção e risco são os mesmos, no entanto, variam em suas configurações, as formas como tais fatores são reproduzidos no ambiente, podem variar, ora de forma positiva, ora negativa. Nesse sentido, Fernandes *et al.*, (2015) destacaram que os cuidados parentais harmoniosos possibilitam à criança enfrentar reações adversas com mais facilidade, tendo em vista que ao decorrer de seu desenvolvimento vivenciou diversas relações, entre elas, as positivas. Desenvolver práticas afetivas, equilíbrio emocional adequado, além de constituir relações de amizade positivas com familiares, amigos são elementos protetores de crianças e adolescentes frente ao *bullying* (Fernandes *et al.*, 2015). Em meio ao ambiente escolar, as relações de amizade entre pares, o sucesso acadêmico e relações entre professores e alunos desenvolvidas de forma positiva protegem contra o *bullying* (Fernandes *et al.*, 2015; Reppold, Pacheco, Bardagi, & Hutz, 2002).

### **2.3.3 Causas e consequências do *bullying***

Diversos estudos apontam as causas do *bullying* associadas aos fatores de risco (Pinheiro & Willians, 2008; Pereira, 2008) na concepção de Santos (2011) as causas do fenômeno *bullying* envolvem fatores individuais, familiares e escolares. De forma semelhante, Antunes e Zuin (2008) expõe em seus estudos que o *bullying* tem como possíveis causas os fatores socioculturais, a influência familiar e a escola. Frente às concepções anteriores,

entende-se que o *bullying* não é um fenômeno isolado, ao que se parece suas causas advém tanto de fatores individuais, quanto externos. Nesse sentido, Secco (2014) afirmou que muitas vezes a família possui papel fundamental nas experiências de crianças agressivas e manifestações de *bullying*, uma das principais causas de vitimização escolar advém de experiências de violência no seio familiar, a exposição e o reforço da violência familiar pode contribuir para respostas emocionais desajustadas nas crianças, inclusive com tolerância à violência. Na mesma linha, as pesquisas Bandura, Azzy e Polidoro (2008) demonstraram que crianças podem aprender agressões física e verbais por meio da observação das condutas paternas. Tais pesquisas revelaram que grupos de crianças expostas a modelos agressivos tendiam a desenvolver maiores índices de agressividade em relação a grupos de crianças não expostas. Diante das exposições acima, vê-se que as relações familiares quando constituídas de maneira aversiva à criança, podem gerar problemas que ultrapassam o círculo familiar, alcançando as relações escolares. As relações familiares baseadas num cotidiano hostil, permissivo, em que a violência é usada como forma de disciplina, leva crianças e adolescentes à reprodução de tais condutas no âmbito escola, com professores e os colegas (Senra, 2012).

No que tange aos aspectos sociais e escolares causais do *bullying*, alguns autores consideram que o número elevado de alunos na escola (Codo, 2006), altos níveis de reprovação, fraca ligação com a escola (Matos *et al.*, 2009); formação inadequada de professores e demais funcionários da escola, especialmente em relação a lidar com os alunos (Lopes Neto, 2003) favorecem o envolvimento no *bullying* escolar. Em se tratando das consequências do *bullying*, Fante (2005) salientou que todos os envolvidos em tal fenômeno sofrem consequências que podem ultrapassar o período escolar.

[...] afetam todos os envolvidos e em todos os níveis, porém especialmente a vítima, que pode continuar a sofrer seus efeitos negativos muito além do período escolar. Pode trazer prejuízos em suas relações de trabalho, em sua futura constituição familiar e criação de filhos, além de acarretar prejuízo para a sua saúde física e mental (Fante 2005, p. 79).

Para Fante e Pedra (2008) as consequências do *bullying* se dão a curto e longo prazo, questões como: baixa autoestima, isolamento, medo e até suicídio podem vir a ocorrer. Tais questões também são evidentes nos estudos de Lopes Neto (2005) ao mencionar que os efeitos negativos do *bullying* geram consequências de ordem psíquica, social, acadêmica e inclusive financeira, que podem ocorrer de forma rápida ou a longo da vida dos indivíduos. Pessoas que sofrem *bullying* quando crianças são mais propensas a sofrerem depressão e baixa autoestima quando adultos. Da mesma forma, quanto mais jovem for a criança frequentemente agressiva, maior será o risco de apresentar problemas associados a comportamentos antissociais em adultos e à perda de oportunidades, como a instabilidade no trabalho e relacionamentos afetivos pouco duradouros (Lopes Neto, 2005). O simples testemunho de atos de *bullying* já é suficiente para causar descontentamento com a escola e comprometimento do desenvolvimento acadêmico e social. Prejuízos financeiros e sociais causados pelo *bullying* atingem também as famílias, as escolas e a sociedade em geral (Lopes Neto, 2005, p. 5).

Ao pensarmos em como tais consequências afetam cada um dos indivíduos envolvidos no *bullying*, Lopes Neto (2005) afirmou que crianças e adolescentes não são afetadas de maneira uniforme pelo processo de *bullying*, contudo há uma relação direta na frequência, duração e rigorosidade do fenômeno.

## **2.4 Relações entre Clima Escolar e Processos de Vitimização entre Pares**

Diversos estudos mencionam a existência de relações importantes entre o clima escolar e o *bullying* (Kasen *et al.*, 1990; Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt, 1997). Para Olweus (1993) as experiências escolares contribuem para as interações sociais e o desenvolvimento acadêmico. Entretanto, experiências escolares negativas também podem

ocorrer no âmbito escolar, muitas vezes fenômenos como *bullying* e outros processos de vitimização são fomentados conforme se estabelece o clima na escola (Olweus, 1993). Em conformidade a isso, outras pesquisas indicaram que escolas que possuem um clima negativo estão associadas a problemas de comportamentos dos alunos, em especial situações que geram conflitos entre pares (Comer, 1981, Haynes & Comer, 1993). Na mesma vertente, ao abordar a temática violência escolar, Oesselmann (2009) propôs que é preciso considerar as ações e interações que ocorrem no contexto escolar e sobretudo o clima escolar.

Observamos, em alguns casos, que a violência se impõe em tudo que acontece, dominando o conjunto das atividades educativas e sociais no interior da escola. Em outros casos, percebe-se um ambiente difícil e, ao mesmo tempo, respeitoso, mesmo que as ameaças das diferentes formas de violência não sejam menores. Isso nos levou a dirigir nossa atenção ao conjunto das ações e relações, que permeiam a escola, pensando e refletindo sobre o que nós chamamos de Clima Escolar (Oesselmann, 2009, p. 19).

Ao descrever seus estudos Oesselmann (2009) afirmou que comportamentos agressivos e violência são fatores chave na composição do clima escolar, havendo correlações diretas entre sensação de desconforto decorrente da violência existente e percepção negativa do clima escolar. De forma semelhante, Fernandes (2010) mencionou que quando o clima escolar é negativo afeta diretamente a qualidade da vida escolar, além disso, favorece o surgimento de violência.

O clima escolar é um elemento essencial do bom funcionamento da escola, quando é negativo pode representar um fato de risco da qualidade da vida escolar, contribuindo para o sentimento de mal-estar e favorecer o aparecimento da violência escolar. O mundo escolar é mais frequentemente palco de pequenas desordens, de tumultos, de recusa em cooperar, de insolências, de indelicadezas, de palavras ofensivas e de humilhações do que de delitos qualificáveis em termos penais (Fernandes, 2010, p. 19).

Em contrapartida, Cornejo e Redondo (2001) mencionaram que o clima da escola impacta sobre diversos aspectos escolares, rendimento escolar, habilidades cognitivas, desenvolvimento social e emocional dos alunos, além de melhorar a qualidade de vida escolar. Conforme os autores, os aspectos citados anteriormente atingem índices elevados quando se estabelece o chamado clima escolar positivo. A importância do clima escolar

positivo também é relatada nos estudos de Melim e Pereira (2013), para os autores, faz-se necessário que as escolas estabeleçam climas saudáveis que possibilitem a promoção de relações harmoniosas e redução de comportamentos agressivos entre pares.

O aspecto fundamental para reduzir comportamentos agressivos e pouco tolerantes na escola, assenta então na criação ou restauração de um clima escolar positivo, que promova comportamentos solidários e amistosos. Isto, porque um ambiente em que as pessoas passam um considerável tempo das suas vidas (ex: local de trabalho ou estudo acaba por influenciar seus comportamentos (Melim & Pereira, 2013, p. 7).

Ao mencionar o clima escolar positivo Almeida (2012) afirma que a relação com comportamentos de *bullying* e vitimização é inversamente proporcional, de forma que quanto mais positivo e saudável é o ambiente da escola, menor as possibilidades de surgimentos de tais fenômenos.

Clima escolar positivo foi definido como sendo um bom lugar de se estar, onde alunos e professores são confiáveis, os estudantes são tratados com respeito e as regras são justas. Este clima positivo na escola preveniria o *bullying* por disponibilizar recursos necessários para o desenvolvimento saudável dos jovens e incentivá-los a seguir as regras e tratar os outros de forma justa e ao mesmo tempo fornecer um contexto em que as vítimas podem enfrentar e relatar tais comportamentos, visto que o ambiente é de confiança (Almeida, 2012, p. 29).

Para que se desenvolva uma juventude positiva, com respeito e longe de problemas de vitimização e *bullying*, deve-se criar um clima escolar saudável com base na confiança, autoestima e aceitação das diferenças entre as crianças, proporcionando situações de sucesso (Almeida, 2012).

A premissa deste trabalho se baseia na questão do clima escolar influenciar a incidência de processos de vitimização entre pares (*bullying*). Contudo, outros estudos mostram que tal relação não é unidirecional, pois, tais processos também podem afetar o clima escolar, para Stockard e Mayberry (1992) a violência escolar tem um profundo impacto no clima de uma escola, mas acaba também por ser um reflexo desse mesmo clima. Tal afirmação reforça a posição de que a relação clima escolar e processos de vitimização entre

pares não se estabelece em um único sentido, mas em sentidos bidirecionais de influência. De forma harmônica, Bittencourt (2012) afirmou que o *bullying* afeta todo o funcionalismo e estrutura do ambiente escolar, incluindo as relações interpessoais e outras dimensões do clima escolar. Na mesma linha de pensamento, os estudos de Carita e Macedo (2012) revelaram que o clima escolar é influenciado pela percepção e experiências de violência na escola, da experiência de vitimização e de agressão.

Os estudos de Blaya *et al.*, (2005) detalharam as relações entre os processos de vitimização e o clima escolar, para o autor, as violências que ocorrem na escola tornam-se fatores constituintes do clima escolar. Caso ocorram provocações e maltratos entre os atores escolares, eles tornam-se decisivos na composição do clima, uma vez que a violência contida nestas ações, passa a fazer parte dele (Blaya *et al.*, 2005).

#### **2.4.1. Fatores que influenciam o clima escolar**

No que concerne aos impactos sobre o clima escolar, estudos recentes do Instituto Unibanco (2016) mostraram que a indisciplina é um dos fatores mais prejudiciais ao clima escolar, impacta negativamente sobre o aprendizado e prejudica as relações entre todos os atores escolares. Num outro estudo Melim e Pereira (2013) mencionou que a violência escolar cria um clima de medo e instabilidade emocional, sendo também obstáculo à aprendizagem e à missão educativa. Embora a violência escolar frequentemente se traduza por ações visíveis, como agressões físicas e verbais, ela é também expressa muitas vezes de forma imperceptível, afetando o clima da escola (Dorsey, 2000). Na concepção de Abramovay (2004) a violência que afeta o clima escolar traz diversas consequências alarmantes para os estudantes, absenteísmo, piora da qualidade de ensino e até exclusão da escola estão entre eles.

Verificou-se que o impacto mais significativo da violência é tornar o ambiente da escola pouco apropriado às aulas, acentuando as faltas dos alunos e a piora da qualidade do ensino. Tais acontecimentos trazem

consequências drásticas para os alunos que sofrem com a repetência ou até mesmo com a exclusão da escola. Além disso, a repetência e a evasão escolar comprometem a eficiência do sistema escolar. Observa-se, que a violência afeta, significativamente, o clima escolar. A deterioração das relações incide na qualidade das aulas e no desempenho escolar dos alunos (Abramovay, 2004, p. 48).

De outra forma, há fatores que afetam o clima escolar de maneira positiva, conforme Abramovay (2004) quando a gestão escolar é exercida de maneira abrangente, igualitária, nas relações entre direção, professores, funcionários e alunos, o impacto no clima escolar é positivo, tornando-o bom para todos. Consonante a isso, o respeito e abertura nas interações sociais entre professores e alunos são elementos que impactam diretamente no clima escolar, reduzem processos de vitimização entre pares (Abramovay, 2004).

Em outro viés, Abramovay (2004) mencionou que outros aspectos como projetos, propostas de cunho educativo e cultural, além de atividades esportivas influenciam positivamente o clima da escola.

A construção de um bom clima escolar, por certo, está pautada no investimento em propostas educativas e em projetos que valorizem aqueles que compartilhem o espaço escolar. O modo como algumas atividades de cunho cultural e esportivo se organizam, permite a integração entre os alunos e deles com os professores, envolvendo, também os pais e responsáveis. A realização de projetos parece assumir especial significado na medida em que são incorporados ao cotidiano, ao projeto político pedagógico vigente, e contribuem para a mudança de padrões de relacionamento e atitudes dos diversos atores escolares (Abramovay, 2004, p. 93).

De maneira geral, Abramovay (2004) propõe que há características que influenciam o clima escolar de maneira positiva: a gestão inovadora de forma flexível, possibilitando à comunidade participar das ações e decisões para a escola, contribui para a redução da violência no contexto escolar, além de promover um diferencial na gestão escolar. Ainda conforme a autora, outros aspectos como a valorização do aluno, do professor e da escola ultrapassa os limites da aprendizagem, o cuidado e atenção ao outro, consideração pelas opiniões dos alunos e motivação dos professores repercute de maneira positiva; o exercício do



diálogo como ferramenta que possibilita a superação de problemas internos de violência, desenvolvimento de amizades entre professores e alunos e transformação do ambiente escola; o trabalho coletivo possibilita a inclusão dos indivíduos nas atividades nas práticas educativas retirando-os do isolamento; participação da família e da comunidade, no sentido de preencher carências escolares de recursos e infraestrutura e auxílio na resolução de problemas de violência no contexto escolar.

## **2.5 Um Modelo Ecológico para Investigação do Clima Escolar e Bullying**

Para La Salle (2013) o clima escolar deve ser compreendido por meio de um modelo cultural-ecológico, que inclui a influência de diferentes contextos ecológicos aninhados (casa, escola, família, comunidade). A perspectiva ecológica considera todo o sistema ecológico, bem como a influência dos comportamentos individuais (Anderson, 1982; Bronfenbrenner, 1977; Moos 1974, 1976; Roach & Kratochwill, 2004), além de elementos inerentes à escola, como distribuição de recursos escolares, aspectos físicos da escola, entre outros. (La Salle, 2013). Miura (2010) descreve o clima escolar baseado no modelo ecológico de Bronfenbrenner, o autor considera o clima da escola como um construto de desenvolvimento influente que engloba dimensões desde as mais proximais (interações sociais) até as mais amplas (cultura, valores, integração escolar).

O clima escolar é altamente dependente das relações e interações entre os indivíduos que povoam a comunidade escolar. É também influenciado pelo contexto cultural maior, o que significa que escolas, em vez de existirem isoladamente, estão intimamente ligadas à cultura e à sociedade em que eles existem. Isso afeta os fundamentos filosóficos e ideológicos das políticas e dos valores de uma escola. Todos esses contextos interagem e influenciam-se mutuamente para determinar o ambiente escolar. Além disso, componentes do clima da escola, muitas vezes, afetam diretamente o desenvolvimento de um indivíduo, mas pode ser determinado por fatores externos que influenciam o indivíduo (Miura, 2010, p. 28).

Nas palavras de Miura (2010) a relação entre a escola e seu impacto sobre os indivíduos é influenciada por inúmeros fatores (individuais, escolares e sociais) presentes nos contextos. O clima escolar, sistema multidimensional, possibilita um alcance amplo sobre os contextos que influenciam os indivíduos, sendo o microssistema o contexto mais influente na promoção do desenvolvimento.

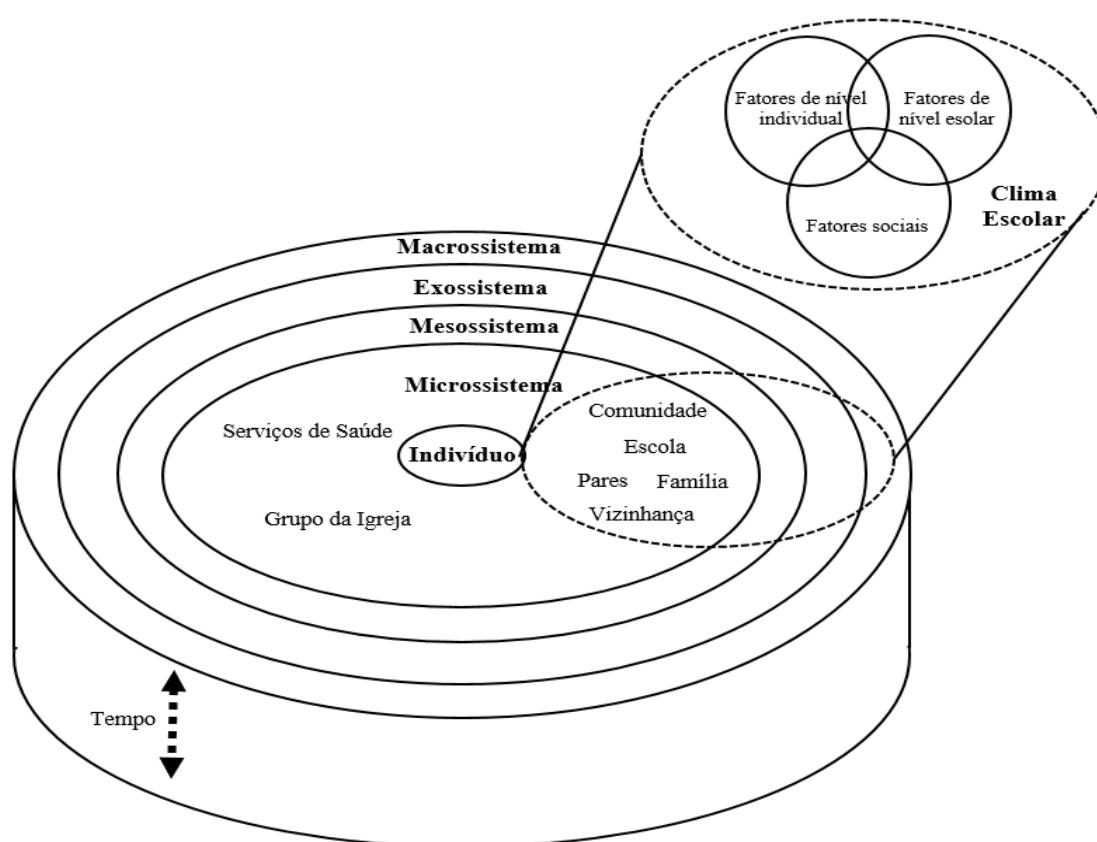


Figura 6: Relação entre o clima escolar e contextos de influência.  
Fonte: Adaptado de Miura (2010).

Na concepção de Reynolds (2015) os sistemas ecológicos mencionados por Bronfenbrenner (micro, meso, exo e macrossistema)<sup>4</sup> interagem de forma a contribuir para a

4 Microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações experimentadas pela pessoa nos contextos nos quais estabelece relações face a face com suas características físicas e materiais; contexto imediato no qual a pessoa se insere; mesossistema envolve os vínculos e processos entre dois ou mais ambientes, nos quais a pessoa se insere; exossistema engloba vínculos e processos que ocorrem em dois ou mais contextos, em que pelo menos

experiência do indivíduo em diversos contextos, inclusive o escolar. Conforme o autor, a interação entre os sistemas permite entender como o clima da escola pode impactar o aluno nas relações de aprendizagem, nas interações sociais (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-funcionários), segurança escolar, além de problemas de comportamento e processos de vitimização. A teoria ecológica considera os sistemas ecológicos e variáveis (indivíduo, grupo social) dentro da estrutura funcional de uma escola como modificáveis e, com potencial para compreensão dos efeitos sobre os comportamentos dos alunos (Meyers, Meyers, Graybill, Proctor, & Huddleston, 2012).

Castro e Barrichello (2013) oferecem uma descrição interessante do clima escolar aos moldes dos sistemas ecológicos, para os autores o ambiente escolar é um microssistema, contexto imediato que permite uma conjuntura social ampla, contudo, também é um macrossistema uma vez que engloba outros microssistemas, tais como acontecimentos e ações individuais realizadas dentro do próprio ambiente escolar.

Ao mesmo tempo em que a escola é um microssistema no contexto da gestão educacional, é também um macrossistema ao constituir-se de diversas partes menores - auditórios, salas, direção, laboratórios, pátio, cantina - sendo que cada parte tem sua função no todo. Contudo, as atividades realizadas pelos atores em cada setor constituem-se dos microssistemas dentro da escola (Castro & Barrichello, 2013, p. 46).

As interações que ocorrem na escola (relação professor –aluno, relação professor-gestão, atividades, funções e outras relações que o indivíduo tem com o meio, influenciam o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Castro & Barrichello, 2013).

De forma ampla Bhering e Sarkis (2009) em seus estudos descreveram as inter-relações entre os sistemas ecológicos e seus impactos sobre os indivíduos.

Bronfenbrenner defende que os ambientes do lar e da creche para a criança, constituem seus principais microssistemas, isto é, são os ambientes imediatos

---

um deles não contém diretamente a pessoa em desenvolvimento; macrossistema é um padrão global de ideologia e organização comuns em determinada cultura (Bronfenbrenner, 2011).

em que ela convive; por outro lado esses mesmos ambientes são micro e exossistemas para os pais e educadores. O lar das crianças é o exossistema para os educadores, pois estes, não frequentam os lares das crianças, mas ainda assim sentem as influências da educação familiar na criança; por outro lado, a instituição é o exossistema para os pais, pois eles não frequentam a instituição, mas também sentem a contribuição e presença dos educadores no desenvolvimento dos filhos (Bhering & Sarkis, 2009, p. 19).

Embora o modelo ecológico de Bronfenbrenner ofereça uma ampla possibilidade de investigação do clima escolar e o *bullying*, o foco desse projeto baseia-se nos estudos sobre o microssistema escolar, por ter influência imediata sobre os estudantes. Ao nível do microssistema um pesquisador pode compreender melhor o comportamento de uma criança, considerando as interações sociais e as atividades na quais elas se envolvem (Pintado, 2006). Conforme Thomas (1996) o termo microssistema reflete bem a ideia de Bronfenbrenner de oferecer a menor unidade de análise (micro) e seus componentes (relações interpessoais, atividades, papéis) como um campo de relações comportamentais dos indivíduos. Qualquer mudança em algum dos componentes pode afetar toda a organização e gerar novos significados para a criança.

A teoria bioecológica de Bronfenbrenner também tem sido usada amplamente para os estudos sobre o problema do *bullying*. Conforme Pintado (2006) a perspectiva ecológica aplicada ao *bullying*, considera além das características individuais da criança, ações de colegas, professores, funcionários e aspectos do ambiente escolar. Além disso, fatores familiares, culturais e sociais implicam no desenvolvimento do *bullying*. Calafati (2013) oferece uma descrição interessante dos níveis ecológicos e suas relações com o *bullying*. No nível individual (microssistema) tanto agressores como vítimas possuem fatores biológicos, sociais e ambientais, além de interesses e crenças que podem influenciar em que tipo de atividades se envolvem, incluindo processos de vitimização e *bullying*. Outros microssistemas (ex, sala de aula, cultura da escola) de forma interligada (mesossistema) também influenciam os alunos em suas atividades e relacionamentos. Ao mencionar o terceiro nível (exossistema) Calafati (2013) destaca as relações que afetam indiretamente os processos no microssistema,

influenciando os indivíduos no contexto imediato. Como exemplo do efeito do exossistema sobre os indivíduos, destacam-se as políticas adotadas pelos sistemas escolares na prevenção do *bullying*, que influenciam sobre as condutas dos alunos, o que por sua vez impactam no nível de *bullying* no microsistema escolar. O quarto nível é macrossistema, envolve o meio social e cultural, engloba as crenças e expectativas difundidas na sociedade que exercem influência sobre a visão de mundo e percepções dos indivíduos (Bronfenbrenner, 1979). Este nível não é tão diretamente relacionado com o indivíduo como o microsistema, contudo possui grande influência na determinação das relações sociais e conflitos relacionados ao *bullying* (Calafati, 2013, p. 16).

De forma consonante às considerações anteriores Schultz *et al.*, (2012) oferecem um detalhamento maior da explicação contextual do *bullying* à luz da teoria ecológica. Para os autores, os subsistemas ecológicos estão frequentemente envolvidos na ocorrência do fenômeno. As relações que muitas vezes originam o *bullying* no microsistema escola são descritas como: escolas muito permissivas, pouco preocupadas com cumprimento de regras, padrões de relacionamento onde impera desrespeito, agressividade e violência, além de espaços com poucas possibilidades de trocas e ineficientes nas relações de negociação (Schultz *et al.*, 2012, p. 252). A nível mesossistêmico, a comunicação falha entre microsistemas ou conflitos entre família e escola podem contribuir para a ocorrência do *bullying* (Schultz *et al.*, 2012, p. 252). Os aspectos do exossistema e o *bullying* são descritos pelos autores, autores da seguinte forma:

Incluem os ambientes de trabalho, lazer e hobbies das pessoas significativas envolvidas com *bullying*, nos quais há alta tolerância em relação a atitudes de desrespeito, agressividade e violência, o que por sua vez, contribui para naturalizar a violência e, conseqüentemente, o *bullying*. Estes subsistemas podem exigir em demasia a presença e atenção, por exemplo, dos pais/professores/coordenadores, o que os torna pouco disponíveis para atentar para os comportamentos e sentimentos dos filhos/alunos envolvidos em episódios de *bullying*; podem incluir também os ambientes onde são traçadas as políticas públicas e educacionais que não conhecem, nada fazem ou ainda, que não trabalham com vista à prevenção e diminuição do *bullying* (Schultz *et al.*, 2012, p. 252).

Ao nível macrosistêmico, o sistema educacional, cultura do país, subcultura regional, o patriarcado, o sistema econômico, formas de racismo, discursos de racismo e o adultismo (valorização do saber e poder adulto), são aspectos fomentadores do *bullying* (Schultz *et al.*, 2012, p. 252). Swart e Bredekamp (2009) descrevem o modelo bioecológico de Bronfenbrenner, subsistemas e o fenômeno *bullying* numa possível relação causa-efeito.

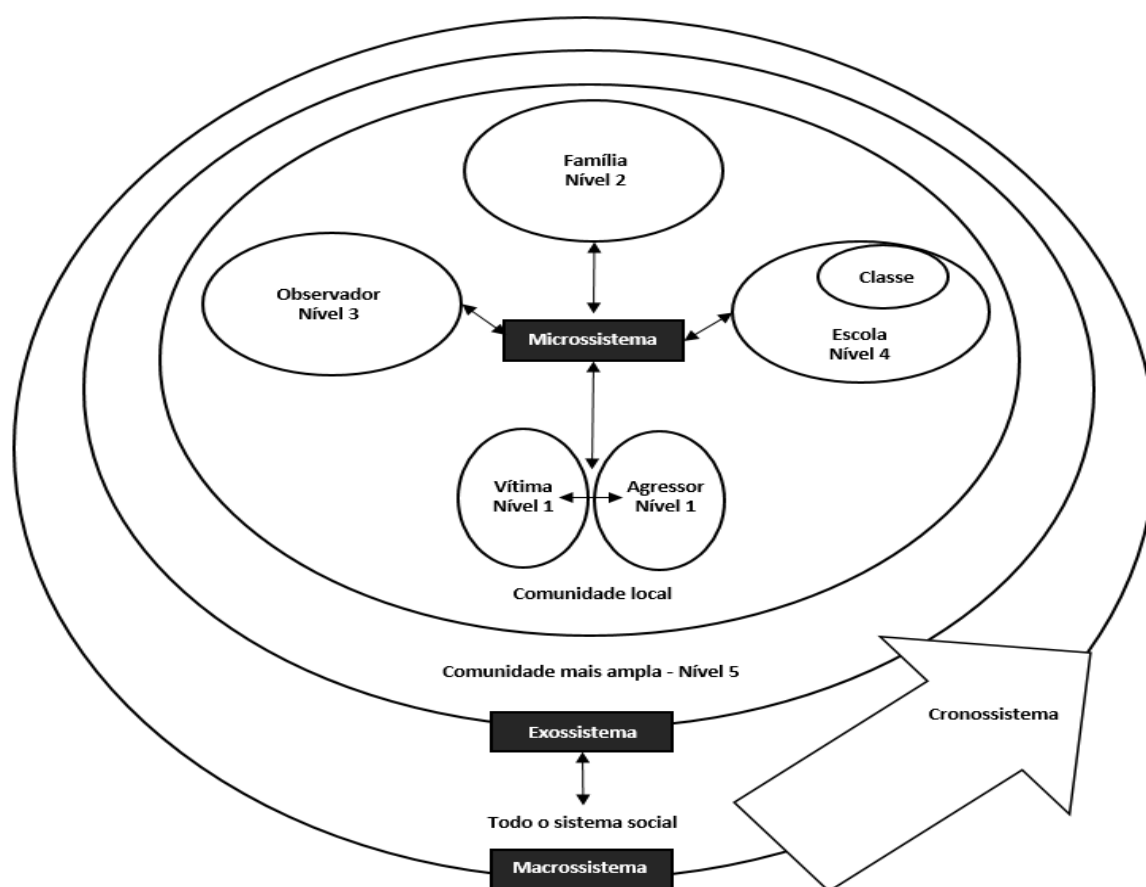


Figura 7: A abordagem bioecológica e o efeito *bullying*  
 Fonte: (adaptado de Swart & Bredekamp, 2009).

Na ênfase da compreensão do fenômeno *bullying*, Oliboni (2008) destacou a importância de reflexão a partir dos contextos sociais, para o autor, tal fenômeno ainda que envolva aspectos individuais, é fruto do contexto.

Assim é possível considerar que o *bullying* é fruto de ações violentas advindo de diferentes contextos de interação social que interferem, negativamente, no desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Ou seja, em uma visão sistêmica sobre a vivência do *bullying*, é de supor que não existam autores, mas sim alvos dos sistemas de relações nos quais o indivíduo se desenvolve. Quero deixar claro que a pretensão aqui não é

amenizar a responsabilidade que cada indivíduo tem sobre seus atos. A intenção está em promover uma reflexão sistêmica sobre a influência das relações sociais no desenvolvimento psicológico humano. (Oliboni, 2008, p.34-35).

### **3 MÉTODO**

Ao considerar os objetivos propostos neste trabalho centrados na relação entre clima escolar e processos de vitimização entre pares, foi adotada a abordagem da teoria bioecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner. Contudo, no que tange ao estudo empírico considerou-se apenas o nível microssistema escolar.

#### **3.1 Clima Escolar e Processos de Vitimização Entre Pares**

Este estudo concentrou-se em analisar se o clima escolar influencia a incidência de *bullying* nas relações entre pares. As dimensões foram avaliadas como potenciais moderadores que podem exacerbar ou reduzir tais processos de vitimização na escola.

##### **3.1.1 Tipo de estudo**

Trata-se de um estudo de campo transversal, quantitativo, fundamentado na teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner.

##### **3.1.2 Lócus do estudo**

A pesquisa foi realizada com alunos de 11 escolas municipais de educação integral de Ensino Fundamental de Curitiba. O total de turmas foi de 50. A escolha pelas escolas se deu por meio de sorteio aleatório com intuito de que fosse atingido o maior número de bairros ou regionais da cidade. Por orientação da Secretaria de Educação Municipal de Curitiba, as coletas ocorreram em escolas de ensino integral, no período do contra turno, no sentido de evitar prejuízos às atividades acadêmicas dos alunos. As regiões onde se encontram as escolas são demonstradas no mapa abaixo.

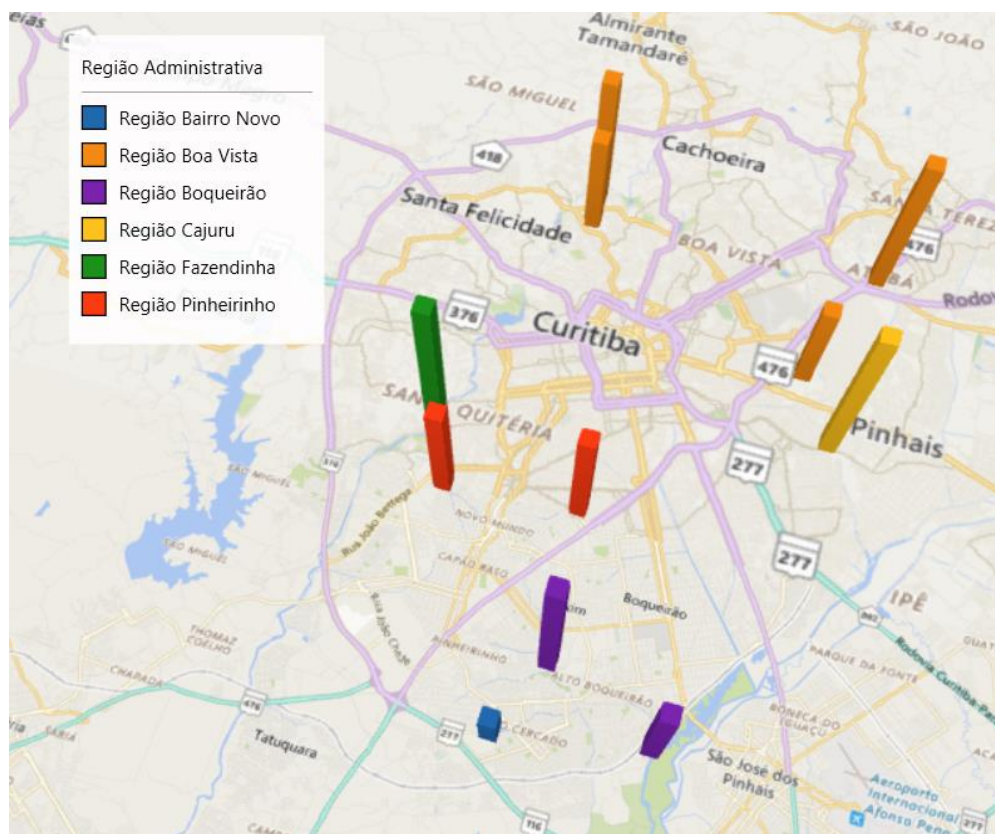


Figura 8: Mapa escolas por região administrativa cidade de Curitiba

### 3.1.3 Participantes

Participaram da pesquisa 1219 estudantes de ambos os sexos, masculino e feminino, com faixa etária entre 7 a 13 anos de idade, de escolas públicas pertencentes ao ciclo I (3º a 5º séries) da rede municipal de Curitiba.

### 3.1.4 Procedimentos

Após autorização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação e parecer favorável (nº 1523069) pelo Comitê de ética da Universidade Federal do Paraná, entrou-se em contato com as direções escolares das escolas selecionadas por sorteio (amostra foi selecionada através de sorteio) a fim de convidá-los para participação da pesquisa e explicação dos objetivos da mesma. A pesquisa (coleta de dados) teve início em março de 2016 e teve duração de 4 semanas consecutivas e se deu da seguinte forma: após explicação



detalhada da pesquisa e obtida autorização dos órgãos de direção, os pesquisadores compareceram às escolas levando consigo o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido, para manifestação e possível aprovação dos pais/responsáveis pelos alunos. Ainda nessa ocasião, programou-se também dias e horários para aplicação dos instrumentos de coletas de acordo com disponibilidade das escolas. A coleta de dados deu-se por meio de tablets contendo os instrumentos (questionários *School Climate Survey*, Escala de Agressão e Vitimização, EVAP) em aplicativo (Kobotoolbox). Tal software disponibiliza um conjunto de ferramentas para a coleta e análise de dados, permite a construção de formulários simples ou com lógicas complexas. Além disso, permite análises rápidas. Para preparação digital dos questionários, fez-se um cadastro no aplicativo (Kobotoolbox), através da internet que permitiu acesso às ferramentas de manipulação instrumental.

Nos dias de coletas, foi-se distribuído um tablete para cada aluno. Os pesquisadores fizeram a leitura de cada item do questionário *online*, instruindo sobre o manuseio correto dos instrumentos, permanecendo disponível para sanar possíveis dúvidas que surgissem. Cada um dos alunos respondia as questões dos questionários ao simples toque na tela dos tablets, depois de terminado, os alunos salvavam as informações, (algumas vezes os pesquisadores o faziam). Na fase seguinte recolhiam-se os tablets mantendo-os guardados para nova realização nas outras turmas. Por fim como forma de agradecimento pela participação na pesquisa, cada aluno e professor ganhou um lápis.

Por vezes, notou-se que em todas as 50 turmas das 11 escolas, as crianças apresentaram bastante motivação em participar, inclusive com manifestações por parte daquelas que por falta de autorização dos pais, não o puderam. Observou-se também que a grande maioria das crianças tinha muita habilidade em lidar com os tablets, principalmente as crianças das séries mais avançadas (4º e 5º anos). A recepção e o acolhimento por parte das gestões escolares, funcionários e principalmente os alunos, foi manifesta de forma cordial

durante todo o desenrolar da pesquisa. Manifestações de carinho e respeito por parte dos alunos se fizeram presentes em alguns momentos (recreio, durante a pesquisa).

Foi realizado encontro com os professores do Ensino Médio Fundamental I com o objetivo de convidá-los a participar do presente estudo, sendo que participaram aqueles que expressaram vontade, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores.

### **3.1.5 Instrumentos**

Foram utilizados os seguintes instrumentos: Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP), versão adaptada, além de uma escala de avaliação de clima escolar (*School Climate Survey Student*). Para a aplicação dos questionários, foram utilizados cerca de 34 Tabletes.

### **3.1.6 Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP)**

Escala de Agressão e Vitimização entre Pares- EVAP (Cunha & Weber), 2009, (Anexo I), instrumento de auto relato desenvolvido para investigação de agressão entre pares no contexto escolar. A escala possui os seguintes elementos: expressões que descrevem comportamentos agressivos que podem ocorrer no ambiente escolar tendo os últimos 6 meses como fator delimitante; a escala contém 18 questões do tipo Likert, variando nos seguintes níveis: 1- nunca, 2- quase nunca, 3- às vezes, 4- sempre, 5- quase sempre, distribuídas em 4 grandes dimensões com variância explicada de 54,6%.

Agressão direta: agressões físicas e verbais, com características específicas: chutar, empurrar, xingar, ameaçar, revidar ( $\alpha=0,78$ ).

Agressão relacional: inclui questões como: exclusão social do grupo, estímulos à violência, colocar apelidos ( $\alpha=0,71$ ).

Vitimização: receber ameaças, xingamentos, empurrões, ser isolado dos grupos, comentários depreciativos ( $\alpha=0,81$ ).

Agressão física indireta: ataques à propriedade: roubar ou mexer nos pertences de colegas.

### 3.1.7 Escala de avaliação de clima escolar

Para esse estudo foi-se utilizada uma versão da escala *Delaware School Climate Survey* (versão estudante, 6 a 12 anos), traduzida pela pesquisadora brasileira Carolina Saraiva de Macedo Lisboa. A referida versão avalia 7 dimensões do clima escolar (relação professor-aluno, relação aluno-aluno, sentimento de segurança na escola, clareza das expectativas e das regras, equilíbrio das regras escolares, comprometimento e conexão do aluno com a escola e respeito pela diversidade), com o objetivo de compreender as dimensões do construto correlacionadas entre si e associadas às características de alunos brasileiros. É importante destacar que a dimensão relação entre pares não foi incluída nesse estudo, pois a mesma se refere ao *bullying*, que já faz parte do outro instrumento utilizado no estudo. A primeira escala possui 36 itens referentes ao clima escolar. Esta escala avalia 78 itens é dividida em 4 partes, com 8 subescalas cada uma: relação professor-aluno ( $\alpha=0,87$ ), relação aluno-aluno ( $\alpha=,86$ ), clareza das expectativas ( $\alpha=0,76$ ), justiça das regras ( $\alpha=0,79$ ), segurança escolar ( $\alpha=0,80$ ), engajamento escolar ( $\alpha=0,80$ ), respeito pela diversidade ( $\alpha=0,80$ ) e *bullying* ( $\alpha=0,77$ ). O modelo dessa primeira parte é estilo Likert com questões de “1 a 4”, sendo 1=discordo muito, 2=discordo, 3=concordo, 3= concordo muito. A primeira parte da escala faz referência específica sobre o clima escolar, possui questões na forma Likert de 1 a 4, sendo 1=discordo muito, 2 =discordo, 3=concordo, 4= concordo muito.

A segunda parte da escala de mensuração, possui 13 itens avalia técnicas escolares de comportamento positivo (elogios,  $\alpha=0,82$ ), punitivo (mandar alunos para diretoria  $\alpha=0,72$ ), e

aprendizagem sócio emocional (como os outros se sentem, pensam  $\alpha=0,85$ ). Segue o modelo Likert de 1 a 4, sendo “1=discordo muito, 2 =discordo, 3=concordo, 4= concordo muito.

A terceira parte da escala “Delaware” faz referência ao tema *bullying* e *cyberbullying*, dividida em 18 itens referentes a *bullying*, possui 4 subescalas que avaliam *bullying* físico ( $\alpha=0,86$ ), *bullying* verbal ( $\alpha=0,90$ ), sócio relacional ( $\alpha=0,91$ ) e *cyberbullying* ( $\alpha=0,92$ ) como mencionado anteriormente, essa dimensão não foi considerada no estudo. A quarta e última parte da escala “Delaware” faz menção ao engajamento estudantil com 11 itens, duas subescalas de engajamento comportamental e cognitivo ( $\alpha=0,85$ ) e engajamento emocional dos alunos com a escola ( $\alpha=0,88$ ). Possui questões sobre gostar da escola, relações entre pares, notas na escola, prestar atenção nas aulas. O modelo dessa última parte é Likert de “1 a 4, sendo 1= discordo muito, 2=discordo, 3= concordo, 4= concordo muito.

### **3.1.8 Procedimentos para análise de dados**

Os dados obtidos foram analisados por meio de técnicas descritivas e inferenciais. As análises foram feitas por meio do pacote estatístico livre R Statistical Computing. Inicialmente foi realizada estatística descritiva (porcentagens) da amostra considerando raça, sexo e idade. Foram feitas médias usando cada uma das variáveis (questões) pertencentes a cada uma das seis dimensões do instrumento de mensuração do clima escolar (School Climate Survey), de forma a se utilizar todas as variáveis para o cálculo das médias. Para o instrumento Escala de Agressão e Vitimização (EVAP) foi considerado somente as variáveis (questões) que faziam menção à vitimização (*bullying*) propriamente. No que concerne à consistência interna do instrumento, o mesmo foi calculado por meio do de  $\alpha$  de Cronbach.

Para as análises realizadas com o instrumento de Agressão e Vitimização (EVAP) foram utilizadas oito questões referentes à vitimização que possibilitaram a construção do escore. As oito questões foram escolhidas com base nos

estudos de Araújo (2011) que utilizou o referido instrumento e classificou tais questões como categoria vitimização. Para cada aluno o escore foi calculado a partir da soma das respostas das questões descritas a seguir: “os colegas me provocaram, “eu fui empurrado socado, e/ou chutado por colegas, “eu fui xingado por colegas”, “colegas me ameaçaram me ferir bater, ou fizeram outro tipos de ameaças”, “colegas me excluíram e grupos e/ou brincadeiras, “colegas colocaram apelidos em mim que eu não gostei”, colegas disseram coisas sobre mim para fazerem os outros rirem, “colegas roubaram, mexeram nas minhas coisas”. A utilização de soma para obtenção do escore como possibilidade de análise foi baseada na sugestão de Cunha *et al.*, (2009).

TABELA 1

**Escore EVAP**

Aluno	EVAP_ 1	EVAP_ 2	EVAP_ 3	EVAP_ 4	EVAP_ 5	EVAP_ 6	EVAP_ 7	EVAP_ 8	Escore
1	4	4	4	3	3	4	4	3	<b>29</b>
2	4	1	1	1	4	4	4	4	<b>23</b>
...									
1219	4	2	2	2	3	3	4	2	<b>22</b>

Em seguida foi realizada uma matriz de correlação para as seis dimensões do clima escolar da *School Climate Survey*, no intuito de verificar as possíveis relações entre as mesmas, em seguida também foi realizada matriz de correlação entre as dimensões do clima escolar e a variável escore EVAP/bullying.

Por fim, realizou-se a regressão multinível como forma de análise do objetivo geral dessa pesquisa. A forma de construção da regressão é explicada nos resultados e discussão.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1. Perfil Dos Participantes

A amostra da pesquisa foi composta por 1219 estudantes de 55 turmas de ensino integral de 11 escolas do município de Curitiba/Pr. Desse total, 641 (52,6%) corresponderam ao sexo masculino e 578 (47,4%) ao sexo feminino. Os estudantes apresentaram idade média de 8,7 anos (d.p=1,15). No que tange a identidade racial, a maioria se declarou pardo (47,1%), seguido de brancos (39,05%) e pretos (9,8%). Tais informações são apresentadas abaixo.

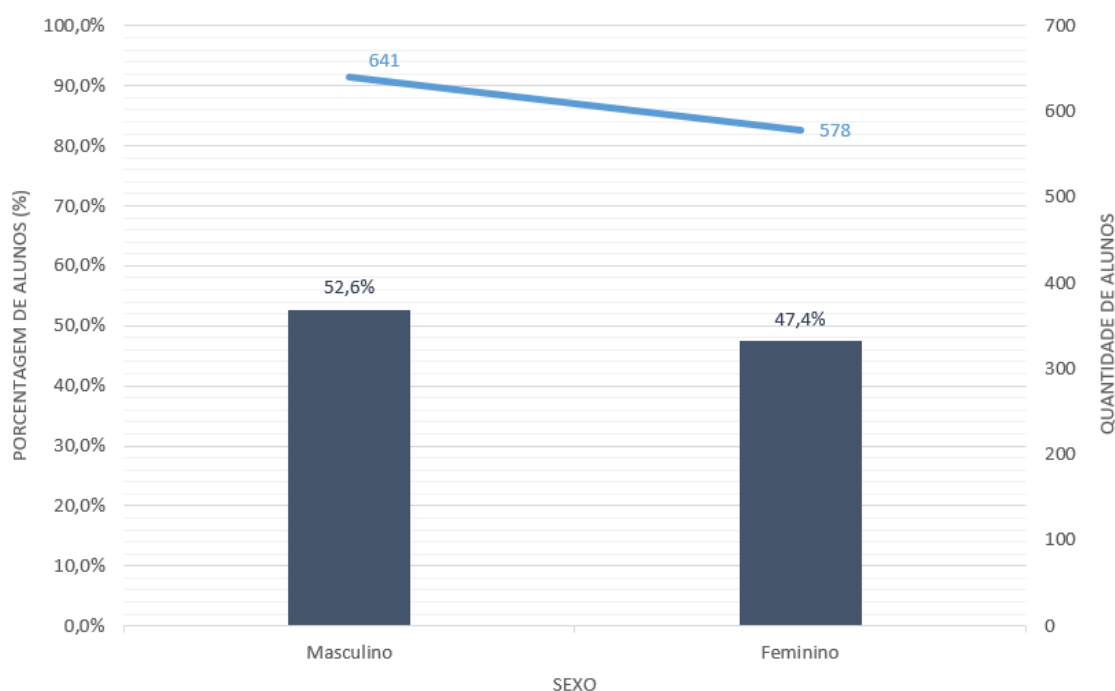


Figura 9: Distribuição percentual da amostra por gênero

De modo geral, da totalidade da amostra, a diferença entre gêneros apresentou o índice mínimo de aproximadamente 5,2%, com predominância para o sexo masculino. Ainda que mínima a diferença entre estudantes do sexo masculino e feminino no ensino fundamental na capital paranaense, o índice apresentado (5,2%) se aproxima dos índices nacionais. Conforme

estudos do Ministério da Educação (2012), a diferença de matrículas por gênero, no ensino fundamental na faixa etária de 6 a 14 anos no período de 2000 a 2012 à nível nacional, foi menor que 7%, contudo a partir do ano de 2004 a diferença tem aumentado.

A distribuição percentual da faixa etária dos participantes é apresentada no gráfico abaixo, observa-se uma clara predominância das idades de 9 (31,1%) e 8 (28,1%) anos, como já mencionado anteriormente. Logo atrás um segundo grupo de idades, 10 (20,7%) e 7 (14,6%) anos somaram pouco mais de 35%. Por fim, o terceiro grupo com maior quantidade de idades, 11(4,2%), 12 (1,1%), 13(0,2%) e 14 (0,1%) anos, apresentou percentuais muito baixos, pouco mais de 5% da amostra total.

TABELA 2

**Distribuição amostral por faixa etária**

Idade	n	%
7	178	14.6%
8	343	28.1%
9	379	31.1%
10	252	20.7%
11	51	4.2%
12	13	1.1%
13	2	0.2%
14	1	0.1%
	1219	100.0%

Em relação à classificação por raça, houve predominância dos pardos (47,1%) e brancos (39,0%) juntos somaram 86,1% do total da amostra. Em contrapartida, um outro grupo composto por amarelos, indígenas e pretos não somaram 15%. A diferença apresentada entre as classes pardos e amarelos é de mais de 46%, já entre pardos e brancos o índice foi de 8,1%.

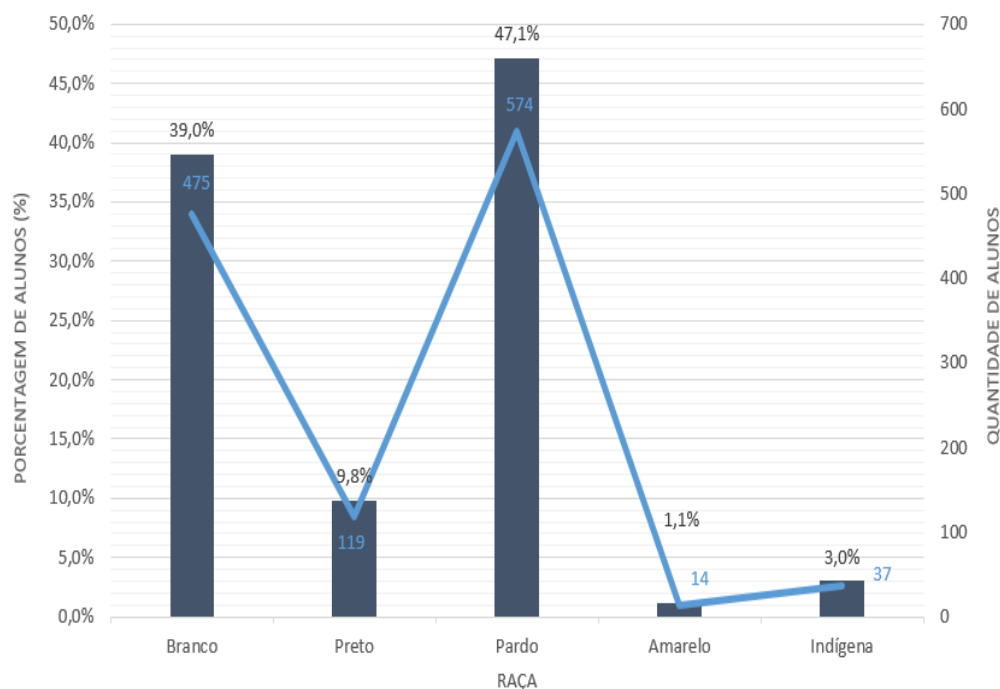


Figura 10: Distribuição amostral por Raça

#### 4.2. Análise da Escala de Mensuração do Clima Escolar e Variável EVAP

Conforme mencionado anteriormente, o clima escolar foi analisado por meio do questionário *School Climate Survey* (Bear, et al., 2011) versão adaptada para o Brasil (Holst, 2014) 7 a 13 anos. A consistência interna do agrupamento de variáveis em cada uma das 6 dimensões foi analisada por meio do alfa de Cronbach, verificou-se que duas das dimensões apresentaram índices superiores ao nível de confiabilidade (0,70), outras três dimensões apresentaram valores próximos de (0,70) e apenas uma dimensão teve sua consistência interna relativamente baixa. O valor mínimo aceitável para se considerar um questionário confiável é 0,70 (Almeida, Santos & Costa, 2010). Valores dentro da faixa (0,41) a (0,60) são considerados moderados, de (0,61) a (0,80) substanciais, acima disso, a consistência interna é considerada quase perfeita (Landis & Koch, 1977).



A vitimização também teve consistência internada analisada, fez-se um agrupamento (somatória) de itens da Escala de agressão e Vitimização (Cunha & Weber, 2009), como já mencionado, considerou-se 8 variáveis do questionário (EVAP) como vitimização. Obteve-se a categoria geral vitimização e seu alfa de Cronbach.

TABELA 3

**Índices de consistência interna: Clima escolar e EVAP**

Dimensões - Clima Escolar	Alfa de Cronbach
C1 - Relação professor aluno	0.61
C2 - Equilíbrio das regras escolares	0.63
C3 - Clareza das expectativas e das regras	0.45
C4 - Engajamento estudantil	0.85
C5 - Segurança escolar	0.76
C6 - Respeito pela diversidade	0.66
EVAP	0,85

A figura abaixo melhor retrata a distribuição da consistência interna das dimensões do clima escolar e do agrupamento da variável EVAP. As dimensões engajamento estudantil e segurança escolar tiveram índices substanciais; relação professor aluno, equilíbrio das regras escolares e respeito pela diversidade, índices moderados; clareza das expectativas e das regras, razoável. A variável vitimização (EVAP) apresentou consistência interna quase perfeita.

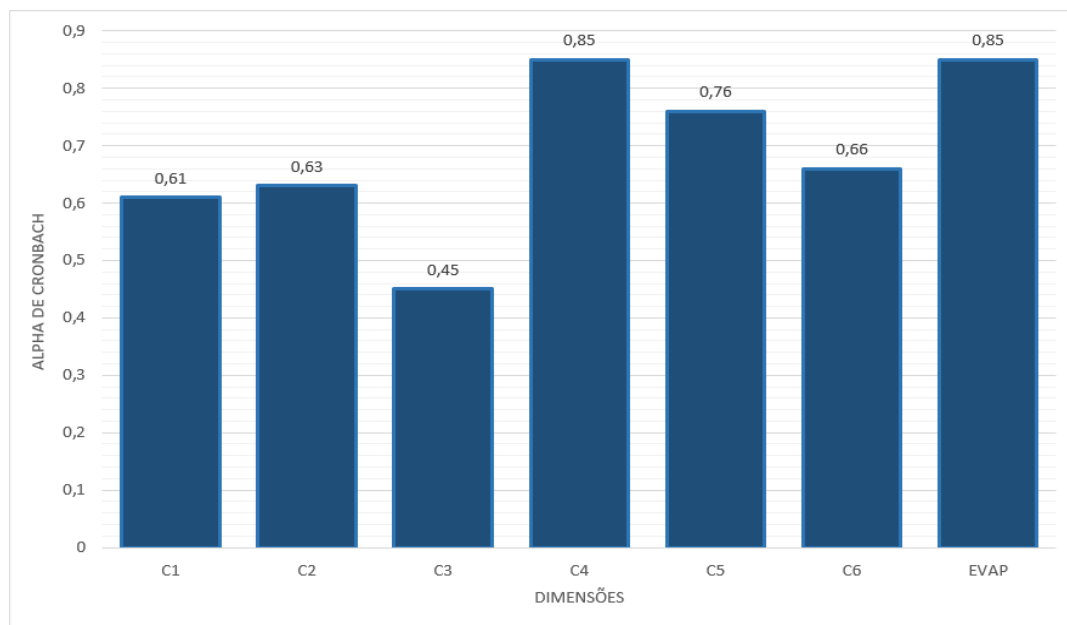


Figura 11. Consistência interna dimensões do clima escolar e EVAP

#### 4.3. Correlações entre as dimensões do Clima Escolar

As dimensões do clima escolar foram correlacionadas (Pearson) de forma bivariada amostral com base nas médias de todas as variáveis pertencentes a cada dimensão. Conforme os parâmetros indicados por Callegari-Jacques (2003) constataram-se correlação linear positiva moderada entre algumas dimensões do clima escolar, o que indicou convergência harmônica em suas direções. Isso significa que as referidas dimensões possuem relação (associação) entre si, de forma moderada. De modo geral, vale notar que todas as correlações apresentaram resultados positivos e significativos, inclusive no que tange à direção e sentido. Já com relação às magnitudes, verificou-se que os efeitos das sete correlações moderadas descritas abaixo, apresentaram índices muito próximos. Outras correlações apresentaram magnitudes relativamente baixas como por exemplo: equilíbrio das regras escolares e respeito pela diversidade.

TABELA 4

**Correlação bivariada do clima escolar.**

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
C1	-	0,35**	0,60 **	0,52 **	0,51**	0,53 **	0,49 **
C2		-	0,41 **	0,61 **	0,43**	0,32 **	0,47 **
C3			-	0,46 **	0,51**	0,53 **	0,46 **
C4				-	0,49**	0,42 **	0,51 **
C5					-	0,48 **	0,49 **
C6						-	0,45 **
C7							-

\*\*  $p < 0,01$ .

Nota: C1= relação professor aluno; C2 = relação entre estudantes; C3 = respeito pela diversidade; C4 = engajamento estudantil; C5 = clareza de expectativas e regras; C6 = regras justas; C7 = segurança.

As dimensões relação-professor aluno e equilíbrio das regras escolares, C1 e C2, apresentaram índice de correlação= ( $r=0,35$ ;  $0,3 < \rho < 0,6$ ), de forma positiva e significativa. Tal evidenciação permite supor que a qualidade da relação professor-aluno se associa com as regras no ambiente escolar, de forma justa e equivalente a todos os estudantes. Isso é destacado por Bear e Yang (2011) ao mencionarem que a equidade das regras percebidas pelos estudantes é fator importante nas relações que se estabelecem entre professores e alunos. Um estudo de Reinke, Herman e Stormont (2013) apontou que relações saudáveis entre professor e aluno, como por exemplo: o uso de elogios de forma geral aos alunos se associavam positivamente ao gerenciamento disciplinar equilibrado da sala de aula.

Outras correlações também foram evidenciadas como significativas positivas moderadas: C1 e C3 (relação professor aluno, clareza das expectativas e das regras,  $r=0,60$ ;  $0,3 < \rho < 0,6$ ), tal relação significativa positiva possibilita supor associação entre tais dimensões. Um estudo de Fan, Willians e Corkin (2011) mostrou convergências entre relação professor –aluno e clareza das expectativas e regras escolares. Estudos realizados por Bear e Yang (2011) mostraram que as dimensões relação professor-aluno e clareza das expectativas e regras escolares se associaram com força de valor em relação às suas correlações. Willians

(2013) sugeriu que a clareza e expectativas das regras escolares podem ser medidas em relação às interações que os professores estabelecem com seus alunos, por meio de suas avaliações, comentários.

As dimensões C1 e C4 (relação professor aluno e engajamento estudantil,  $r=0,52$ ;  $0,3 < \rho < 0,6$ ) apresentaram correlações moderadas significativas e positivas, inclusive com a maior grandeza correlacional dentre todas. Tal aproximação entre tais dimensões é discutida por Hudley *et al.*, (2013) ao mencionarem que relações de apoio e proximidade com os professores pode ser particularmente importante para o engajamento dos alunos. Os autores mencionaram que a ligação dos alunos com a escola pode ser encontrada investigando a qualidade das relações professor-aluno. As percepções de relacionamento de apoio e suporte dos professores são influências significativas sobre engajamento, realização e expectativas dos alunos (Hudley *et al.*, 2003).

As dimensões C1 e C6 (relação professor aluno e respeito pela diversidade,  $r=0,53$ ;  $0,3 < \rho < 0,6$ ) apresentaram correlação moderada significativa positiva. Tal resultado sugere aproximação moderada entre ambas. Um estudo de Hughes *et al.*, (2001) sugeriu aproximações entre as referidas dimensões, os autores mencionaram que os relacionamentos entre professor e aluno podem ter efeito significativo de aceitação e respeito entre pares. As interações dos professores com alunos afetam a percepção individual do aluno, o que por sua vez, afeta as relações e aceitação entre os alunos (Hughes *et al.*, 2001).

As dimensões C2 e C4 (equilíbrio das regras escolares e engajamento estudantil,  $r=0,61$ ;  $0,3 < \rho < 0,6$ ), apresentaram magnitude correlacional significativa positiva moderada.

Ao considerar que as referidas dimensões possuem correlação, é possível inferir associação entre tais dimensões. Estudos de Yang *et al.*, (2013) revelaram aproximações positivas entre engajamento estudantil e justiça das regras escolares, estudantes mais

engajados, gostavam mais da escola e percebiam regras mais justas. De forma semelhante as dimensões C3 e C4, clareza das expectativas e das regras, engajamento estudantil,  $r = 0,41$ ;  $0,3 < p < 0,6$ ) apresentaram correlação positiva significativa moderada, o que sugere convergência entre ambas. Tal resultado corrobora com os achados de Dempsey (2008) ao afirmar que estudantes que frequentavam escolas com maior consistência e clareza nas regras e expectativas escolares possuíam maiores notas, aspirações e eficácia acadêmica.

As dimensões C4 e C5, engajamento estudantil e segurança escolar  $r = 0,49$ ;  $0,3 < p < 0,6$ ), apresentaram correlação significativa positiva moderada. Tal resultado permite inferir associação com direção positiva entre as referidas dimensões. Estudos de Dempsey (2008) revelaram aproximações entre o sentimento de estar seguro na escola e engajamento estudantil. Sentimento de segurança na escola é essencial para um excelente processo de aprendizagem dos estudantes (Dempsey, 2008). Ambientes escolares saudáveis e seguros promovem melhora no engajamento escolar e acadêmico (Valle *et al.*, 2015). No que concerne às demais correlações apresentaram índices relativamente baixos.

Tabela 5

**Matriz de correlação Clima Escolar e Vitimização**

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
Vitimização	-0,13**	-0,18**	-0,13**	-0,12**	-0,10**	-0,09**	-0,14**

Nota: \*\*  $p < 0,01$ ; C1 = relação professor aluno; C2 = relação entre estudantes; C3 = respeito pela diversidade; C4 = engajamento estudantil; C5 = clareza de expectativas e regras; C6 = regras justas; C7 = segurança.

Com base na classificação de Callegari-Jacques (2003) de maneira geral verificou-se baixa associação entre as dimensões do clima escolar e variável (EVAP/*bullying*), contudo o exame de associação entre tais dimensões e a variável agregada revelou resultados negativos e significativos para todas as correlações. A clareza das expectativas e regras associada de forma negativa à variável EVAP (*bullying*) sugere que estudantes que percebem as regras escolares de forma menos clara podem ter maior envolvimento em situações de vitimização.

O engajamento estudantil associado de forma significativa e negativa à variável EVAP (*bullying*) sugere que estudantes com menores ligações com a escola podem estar mais envolvidos a situações de *bullying*. De maneira análoga, os resultados para as associações significativas e negativas com as dimensões segurança escolar e respeito pela diversidade à variável EVAP (*bullying*), sugerem que estudantes com menores sentimentos de segurança e respeito pela diversidade podem estar mais envolvidos em *bullying*. Os resultados obtidos para a dimensão equilíbrio das regras escolares e variável agregada EVAP (*bullying*) sugerem que regras mais equilibradas na escola podem estar envolvidas com *bullying*. A dimensão relação-professor aluno apresentou associação significativa negativa com a variável EVAP (*bullying*) sugerindo que alunos com poucas relações de proximidade com os professores podem estar mais envolvidos em situações de *bullying*.

#### **4.4 Modelo Multinível: efeito do clima Escolar e a incidência do bullying**

Ao considerar como desenho do modelo a hipótese do clima escolar influenciar a incidência de *bullying*, utilizando a vitimização (EVAP) como variável dependente, a análise multinível foi adotada como forma estatística mais adequada para investigação de tal modelo. A adoção de modelos de desenho multinível permite o reconhecimento da existência de elementos explicativos provenientes de diferentes níveis, considerando seus possíveis efeitos sobre a incidência de um determinado fenômeno. (Puente – Palacios & Laros, 2009).

Seguindo os passos da modelagem multinível a análise inicial estimou primeiramente o modelo nulo, com o objetivo de medir o tamanho da contribuição do nível 2 (escola/contexto) na variabilidade da variável resposta (EVAP/*bullying*). Os resultados (I.C.C= 0,03) indicaram que apenas 3% da variabilidade total dos dados é devido às escolas (contexto), os outros 97%

é decorrente dos alunos (individual). O modelo nulo sem variáveis explicativas teve como preditor linear apenas o intercepto (média da variável resposta escore EVAP/bullying), cujo resultado foi de 3,48. A relevância desse modelo permite a verificação da distribuição da variância total da variável resposta por meio dos níveis de agrupamento: aluno, escola (Ferrão, 2001). Ainda no modelo nulo, verificou-se a estimativa de 1,21, o que significou uma influência positiva não significativa do efeito das escolas na variável resposta *bullying*. A análise do referido modelo se deu no nível 2 (escola).

A análise de regressão multinível completa se deu em dois níveis diferentes: 1 (aluno) e 2 (escola), considerando a influência contextual do clima escolar (dimensões) para os dois níveis. Além do modelo nulo já mencionado, foi-se trabalhado o modelo (1) com o intuito de analisar a problemática de pesquisa desse trabalho. Os resultados são apresentados a seguir. As variáveis controle sexo, raça e idade foram inseridas da seguinte forma: masculino=1, feminino=2; Raça: branco=1, preto=2, pardo=3, amarelo=4, indígena=5) e idade também categorizada de forma numérica.

Tabela 6

	Estimativa	E.P.	
Intercepto	3,48	0,78	
Nível 1: Individual			
Sexo	-0,12	0,04	*
Raça	-0,17	0,17	
Idade	-0,02	0,03	
Clima escolar			
C1	-0,06	0,08	
C2	-0,16	0,04	*
C3	-0,06	0,08	
C4	0,02	0,06	
C5	-0,01	0,06	
C6	0,05	0,05	
C7	-0,04	0,05	

Nível 2: Turma

C1 Turma	-0,57	0,28	*
C2 Turma	-0,89	0,16	
C3 Turma	0,32	0,25	
C4 Turma	0,08	0,19	
C5 Turma	0,61	0,20	*
C6 Turma	-0,34	0,23	
C7 Turma	-0,02	0,11	

Nota: \*  $p < 0,05$ ; C1= relação professor aluno; C2 = relação entre estudantes; C3 = respeito pela diversidade; C4 = engajamento estudantil; C5 = clareza de expectativas e regras; C6 = regras justas; C7 = segurança.

#### 4.5. Nível 1 (individual)

No modelo 1 foram adicionadas as variáveis de controle (sexo, raça e idade), além das 5 dimensões do clima escolar (relação professor aluno, equilíbrio das regras escolares, clareza das expectativas e das regras, engajamento estudantil e respeito pela diversidade) relacionadas ao aluno. Constatou-se que as variáveis raça e idade apresentaram efeito negativo não significativo sobre a incidência de *bullying*, a variável sexo apresentou efeito significativo positivo, sugerindo que a variável sexo influencia no bullying. A adição das variáveis controle e dimensões do clima escolar (nível aluno) elevaram a proporção de variância explicada para 44%. O resultado para o intercepto foi de 3.48.

##### 4.5.1 Dimensão C1. - Relação Professor-Aluno (nível aluno)

A dimensão relação professor aluno apresentou efeito negativo não significativo para o modelo 1 (-0,06) com  $p < 0,10$  sobre a variável resposta (EVAP). A média para essa dimensão foi de 3,41, o que indicou proximidade para as respostas (quase sempre=3, sempre=4). A constatação de média elevada da referida dimensão, implicou na estimativa (0,20), (0,04) de efeito e direção negativos embora pequeno dessa dimensão sobre o escore EVAP (*bullying*), estabelecendo uma relação inversamente proporcional. Isso significa que quanto maior a



média da dimensão relação professor- aluno menor o escore da variável resposta EVAP (*bullying*). Apesar da verificação de associação não significativa negativa entre a relação professor-aluno e a incidência de *bullying*, se enquadra com alguns estudos atuais, conforme Hurford *et al.*, (2010) os tratamentos desiguais dos professores para com os alunos concentravam maiores níveis de *bullying*, sendo que alunos que eram melhores tratados também eram mais vítimas de bullying. De forma semelhante Sato (2010) afirmou que as ações dos professores podem potencializar situações de violência e bullying na escola, sendo que os alunos tratados mais amistosamente acabavam sofrendo mais bullying dos outros colegas.

Outras literaturas mencionaram associações significativas negativas (direção das grandezas) entre relação professor-aluno e incidência de *bullying*, considerando a qualidade (características) da própria relação. Estudos de Shin e Skin (2008) evidenciaram que crianças com pouca proximidade com os professores e conflitos nas relações com os mesmos eram mais vitimizadas pelos colegas. De maneira semelhante os estudos de Konishi, Hymel, Zumbo e Li (2010) mostraram que interações negativas entre docentes e discentes se associaram a altos índices de *bullying*. Um estudo longitudinal de Troop-Gordon e Kopp (2011) realizado com estudantes de 4º e 5º anos do ensino fundamental revelou associações entre aspectos da relação professor- aluno (intimidade, dependência e divergência) e níveis elevados de vitimização e agressão. Em contrapartida, as investigações de Murray-Harvey e Slee (2010) constataram que relações de proximidade e apoio com o professor constitui-se em fator de proteção e diminuição de agressão e *bullying*.

Com base nos resultados já constatados, observou-se que a associação significativa entre relação professor-aluno e incidência de bullying aproximou-se das diversas literaturas anteriormente discutidas.

#### **4.5.1. Dimensão C2- Relação entre estudantes (nível aluno)**

A referida dimensão apresentou efeito significativo negativo para o modelo 1 (-0,16), que significa que quanto maior a média da dimensão relação entre estudantes menor o seu efeito. De forma simples, pode-se sugerir que melhores relações entre os alunos na escola se associam a menos situações de ocorrência de bullying. Estudos de Abramovay (2005) revelaram que alunos que tinham boas relações de amizade na escola tinham menor envolvimento com bullying. De outra forma, Lisboa (2005) mostrou que relações agressivas entre estudantes estavam relacionadas a divergências de comportamentos de amizade, crianças com poucos amigos eram mais suscetíveis a sofrer bullying, ao passo também que também os agressores tinham poucos colegas nas classes.

#### **4.5.2 Dimensão C3- respeito pela diversidade (nível aluno)**

A dimensão respeito pela diversidade apresentou efeito não significativo negativo sobre a variável resposta para os modelos 1(-0,06) A média calculada para a dimensão foi de 3,51, indicando proximidade para as respostas (quase sempre=3, sempre=4). Os referidos resultados indicam que quanto maior a média da referida dimensão, menor o escore da variável resposta EVAP (*bullying*). Apesar dos resultados apresentarem falta de significância para associação entre o respeito pela diversidade e incidência de bullying, os efeitos negativos apresentados correspondem a outras literaturas convenientes. Um estudo longitudinal quantitativo de Mazzon (2009) com 500 escolas de alunos de ensino fundamental revelou associação significativa negativa entre altos índices de discriminação, *bullying* e diversidade social na educação brasileira. Os resultados do referido estudo apontaram negros, pobres e homossexuais como maiores vítimas de discriminação e *bullying* no ambiente escolar, indicando que a não aceitação da diversidade na escola se relaciona a comportamentos antissociais.

Beaudoin e Taylor (2006) mencionaram que fatores culturais imbricados no clima escolar como o sexismo, racismo, homofobia e intolerância ao diferente favorecem a ocorrência de *bullying*. Estudos realizados nos E.U.A revelaram que mais de 84% dos jovens gays, lésbicas e bissexuais, além de mais de 90 % de estudantes transexuais sofreram intimidações e *bullying* (Greytak, 2009). Estudos conduzidos pela Rede de Educação e Direitos dos Gays, Lésbicas (GLSEN, 2012) em escolas primárias dos E.U.A, revelaram que o *bullying* é mais presente em ambientes escolares com maiores diversidades de gêneros. Noutro sentido, Chrispino e Chrispino (2002) afirmaram que o incentivo ao respeito e às diferenças promovem um ambiente escolar respeitoso e acolhedor impactando na diminuição de conflitos, violência e *bullying*.

A falta de significância estatística encontrada para essa dimensão pode estar associada a potencial limitação do número de turmas pesquisadas e/ou a outros fatores como interpretação dos participantes.

#### **4.5.3 Dimensão C4- engajamento estudantil (nível aluno)**

A dimensão engajamento estudantil apresentou efeito não significativo positivo sobre a variável resposta para o modelo 1 (0,02). A média calculada para a referida dimensão foi de 3,39, indicando proximidade para as respostas (quase sempre=3, sempre=4). Constatou-se que valor elevado para a média da referida dimensão, implica em efeito positivo sobre o escore EVAP. Embora os resultados não tenham sido significativos para associação entre o engajamento estudantil e incidência de *bullying*, algumas literaturas fazem aproximações importantes entre o bullying e a referida dimensão. Estudos de Valle *et al.*, (2015) apontaram o *bullying* como fator de risco para o engajamento escolar, associações negativas e significativas frequentes entre vitimização (*bullying*) e engajamento escolar. De forma semelhante Waters, Cross e Shaw (2010), afirmaram haver evidencia empírica de que alunos

com melhor ligação com a escola (engajamento escolar) estão menos propensos a comportamentos antissociais.

Um estudo longitudinal realizado por Mehta (2013) com 7058 alunos de escolas públicas do Estado da Virginia (U.S.A) constatou que alunos que percebiam maiores índices de *bullying* na escola tinham menor envolvimento com atividades escolares. Ainda conforme o referido estudo, os dados apresentaram associações negativas com o engajamento estudantil. Quando os alunos percebiam a generalização do *bullying* em sua escola, tendiam a menos compromisso cognitivo--afetivo, além de agravamento no desempenho acadêmico (Mehta, 2013). Para Flores-Gonzáles e Retamal–Salazar (2011) o sentimento de pertencimento, orgulho e satisfação dos alunos em relação à escola se associa inversamente ao contexto de vitimização. Apesar do resultado não significativo para associação entre engajamento estudantil e incidência de *bullying* ser contrário ao esperado, não é de todo pleno. É possível que a limitação do número de turmas pesquisadas e a variabilidade de interpretações por parte dos participantes tenha influenciado

#### **4.5.4 Dimensão C5- clareza das expectativas e das regras (nível aluno)**

A dimensão clareza das expectativas e das regras escolares apresentou efeito negativo não significativo sobre a variável resposta para os modelos 1 (-0,01). A média para essa dimensão foi de 3,38 o que indicou proximidade para as respostas (quase sempre=3, sempre=4). Com base nisso, constatou-se que quanto mais elevada a média da dimensão do clima escolar (clareza das expectativas e regras), menor o escore EVAP (*bullying*), considerando o efeito negativo da referida dimensão (-0,87) sobre a variável resposta.

Embora não se tenha constatado associação significativa entre a clareza das expectativas e das regras escolares e incidência de *bullying* nesse estudo, (o que difere de

outras literaturas) ao considerarmos os efeitos negativos das grandezas, verificaram-se aproximações interessantes. Os estudos de Gottfredson *et al.*, (2005) mostraram que a maneira como os alunos entendiam a clareza das regras escolares e suas expectativas sobre as mesmas influenciavam nos níveis de vitimização escolar. Altos índices de percepção da clareza das regras escolares pelos alunos se associaram significativamente a baixos índices de vitimização (Gottfredson *et al.*, 2005). Estudos de Luiz (2012) identificaram que o *bullying* está relacionado com a falta de clareza das regras escolares, além de métodos inconsistentes de disciplina. De forma equivalente, estudos de Morrison e Skiba (2001) revelaram que escolas desorganizadas e com falta de clareza em relação às regras escolares possuíam índices elevados de comportamentos antissociais e aumento da violência escolar.

A falta de significância estatística constatada para a dimensão clareza das expectativas e regras escolares e incidência de *bullying*, apesar de inesperada não é de todo incontestável, é possível que a complexidade das formulações das variáveis e interpretação dos participantes tenha influenciado.

#### **4.5.5. Dimensão C6- equilíbrio das regras escolares (nível aluno)**

A dimensão equilíbrio das regras escolares apresentou efeito positivo não significativo sobre a variável resposta para o modelo 1 (0,05). A média para essa dimensão foi de 3,14 indicando proximidade para as respostas (quase sempre=3, sempre=4). A média elevada para a referida dimensão implica na estimativa (2,85), de efeito e direção positivos sobre o escore da variável resposta EVAP (*bullying*). Isso significa que quanto maior a média da dimensão equilíbrio das regras escolares, maior o escore da variável resposta EVAP (*bullying*). Os resultados revelaram associação significativa entre o equilíbrio das regras e a incidência de *bullying*, o que demonstra que a referida dimensão se relaciona a situações de *bullying* no

ambiente escolar, hipótese esperada, contudo os efeitos positivos (direção) das grandezas diferiram de outras literaturas. Estudos mostraram que a equidade das regras escolares apresentava associação negativa em relação a comportamentos delinquentes, agressão e vitimização (Arum, 2003; Brand et al., 2003; Gottfredson, *et al.*, 2005). Escolas que possuem regras justas e equilibradas para os alunos possuíam menores índices de vitimização e delinquência estudantil (Gottfredson *et al.*, 2005).

Estudos de Kapari e Stravou (2010) revelaram associação negativa entre o equilíbrio das regras escolares e *bullying*, escolas com tratamentos desiguais por parte dos adultos, falta de imparcialidade e regras injustas apresentaram alto níveis de *bullying*. De forma semelhante Carra e Sicot (1996) apontaram em seus estudos que escolas com elevados índices de vitimização e violência escolar aplicavam sanções arbitrárias e desequilibradas aos alunos, além de regras incompatíveis com a realidade escolar.

#### **4.5.6. Dimensão C7- Segurança Escolar (nível aluno)**

A dimensão segurança escolar obteve efeito não significativo negativo, nesse sentido torna-se irrelevante a discussão sobre tal resultado. Contudo, algumas literaturas mostram que a segurança escolar se associa de forma significativa negativa ao fenômeno bullying. Estudos de Espelage (2000) revelaram que escolas onde crianças não se sentiam seguras, haviam maiores índices de bullying, sugerindo associação negativa entre a dimensão anteriormente comentada e o bullying. Tal associação também foi verificada em estudos de Fante et., al (2005). Diversos outros estudos mostraram associações dentre segurança escolar e bullying a nível individual (Costa, 2010, Matos, 2009).

#### 4.5.7 Nível 2 (Escola)

A análise do segundo nível considerou o efeito da variável escola sobre o escore do EVAP (*bullying*) para o modelo 1. O índice ( $I.C.C^5=0,03$ ) mostrou-se muito baixo, indicando que apenas 3% da variabilidade total dos dados é devido à escola, os outros 97% são do nível individual (alunos), o que significa que a influência das escolas na explicação da variável resposta (*bullying*) é muito baixo, conforme mencionado anteriormente. Apesar disso, tal resultado está em consonância com os estudos de Silva e Costa (2016) que realizaram pesquisas com regressão multinível em dois níveis diferentes (aluno e escola) para verificar níveis de influência contextual sobre variável resposta *bullying*. Os dados dos autores mostraram que mais de 77% da oscilação da variável dependente *bullying* foi explicada por características de nível individual, sendo o restante percentual explicado por variáveis do nível escolar. Tais resultados de Silva e Costa (2016) são próximos dos resultados apresentado para o presente estudo, o que possibilita conformidade aos atuais resultados apresentados.

#### 4.5.8. Dimensão relação professor –aluno (nível escola)

O efeito considerado para tal dimensão em nível contexto sobre a variável resposta *bullying* foi de (-0,57) significativo. Isso sugere que em nível de contexto (turma) há associação significativa entre a relação professor aluno e *bullying*. Estudos de Costa e Silva (2016) revelaram que as relações a maneira como os professores tratam os alunos dentro da sala de aula, muitas vezes causam impactos nas relações entre pares, em tais relações podem surgir comportamentos agressivos que levam ao *bullying*. Na mesma linha de pensamento, Gottfredson (2005) em um estudo longitudinal com escolares americanos relevou que crianças que sofriam mais *bullying* na escola, eram pouco auxiliadas por seus

---

5 Conforme estudos de Azeredo (2015) o coeficiente de correlação interclasse é uma medida de proporção da variância do *bullying* que pode ser atribuída a diferentes níveis.

professores, o que as deixavam vulneráveis a comportamentos agressivos no contexto de sala de aula. Para Fante (2005) o contexto escolar é dinâmico e extremamente propício ao desenvolvimento de fenômenos delinquentes e de agressividade, sendo a qualidade da relação entre professor aluno, fundamental para a manifestação ou não de bullying.

#### **4.5.9. Dimensão relação entre estudantes. (Nível escola)**

Tal dimensão apresentou efeito não significativo negativo em relação à variável resposta bullying, com valor (-0.89), o que já torna tal relação entre a referida dimensão e a variável resposta insignificante em nível contexto. Contudo, cabe destacar que alguns estudos associam a relações entre pares no âmbito escolar associada ao fenômeno bullying. Para Lopes Neto (2005) o contexto escolar muitas vezes influencia o desenvolvimento de bullying de forma dependente das relações que se estabelecem entre os pares escolares. Ainda conforme o autor, há influência direta da turma sobre as relações de amizade entre pares e o desenvolvimento de bullying.

#### **5.0. Respeito pela diversidade (nível escola)**

A referida dimensão apresentou efeito não significativo positivo (0.32), o que já torna a discussão deste item sem importância, uma vez que não houve associação de cunho significativo. Contudo, outras literaturas mostram que o respeito pela diversidade em nível de escola, turma se relaciona ao bullying. Para Bear e Yang (2012) escolas onde há maior respeito pelos alunos em termos de cor, opção sexual apresentam menores índices de bullying, ao passo que o efeito contrário também se faz presente em ambientes escolares.

#### **5.1. Engajamento estudantil (nível escola)**

A referida dimensão apresentou efeito não significativo positivo em relação a variável resposta bullying, com valor (0.08). Nesse sentido, pela falta de significância estatística,



divaga-se em relação à discussão. Contudo, apenas salienta-se que diversas literaturas apontam o engajamento estudantil como essencial no desenvolvimento de relações saudáveis entre estudantes, no sentimento do aluno em gostar da escola e rendimento acadêmico. Para Blaya (2005) o sentimento do aluno de pertencer à escola e se esforçar para ter boas notas, se associa significativamente ao bullying. Conforme o autor, alunos mais estudiosos, envolvem-se menos com comportamentos delinquentes e bullying. De maneira semelhante, Araújo (2011

) relatou que o contexto escolar é potencial influenciador do engajamento estudantil, reduzindo inclusive situações de bullying.

## **5. 2. Clareza das expectativas e das regras (nível escola)**

Tal dimensão em nível contextual mostrou efeito significativo positivo (0.61) em relação a variável resposta bullying. Nesse sentido, sugere-se que quanto melhor a clareza das regras escolares na sala de aula, maiores as chances de prevenção de bullying. Para Fischer (2010) os contextos escolares onde as regras são mais fáceis de ser entendidas pelos alunos, possuem maiores índices de prevenção ao bullying. Por outro lado, ainda conforme o autor, escolas com regras escolas conflituosas, tendem a ter maiores índices de bullying.

## **5.3. Equilíbrio das regras escolares. (Nível escola)**

Tal dimensão apresentou efeito não significativo (-0,34) sobre a variável resposta bullying em nível do contexto, o que significa que não houve associação entre tal dimensão e o bullying. Contudo, destaca-se que tal resultado difere-se de outras literaturas que revelaram que o equilíbrio das regras escolares se associa ao bullying. Para Costa (2010) escolas que possuem regras equilibradas para todos os estudantes evitam com mais eficácia o surgimento de comportamentos agressivos e bullying. Para Cornejo e Redondo (2001) escolas com regras inflexíveis são mais propícias ao surgimento de agressão entre pares. Da mesma forma,

Calafati (2013) apontou que as regras escolares fazem parte do contexto escolar e se associam de forma negativa a situações de maus-tratos entre pares.

#### **5.4. Dimensão C7- segurança escolar (nível escola)**

A análise da dimensão segurança escolar foi realizada considerando-a em nível contextual. Tal consideração se deu com base na literatura de Azeredo (2015) sobre características contextuais associadas ao clima escolar e *bullying*. De forma mais abrangente estudos de Green *et al.*, (2011) sobre associação do contexto (escola) e bullying consideraram segurança escolar como dimensão contextual.

A média para a referida dimensão foi de 3,37 o que indicou proximidade para as respostas (quase sempre=3, sempre=4), foi-se constatado efeito não significativo negativo (-0,02) sobre a variável respostas o que indica que quanto maior a média da referida dimensão, menor o escore EVAP (bullying). Apesar do resultado ter apresentado falta de significância estatística, os efeitos apresentados na relação entre segurança escolar e incidência de bullying se aproximam das literaturas atuais. Conforme Silva *et al.*, (2013) a sensação de segurança previne situação de agressão e intimidação, além de possibilitar diretrizes mais consistentes em termos de conduta dos estudantes. Um estudo longitudinal realizado por Henson *et al.*, (2002) com uma amostra de 2413 participantes de ensino fundamental no Estado da Flórida (E.U.A), revelou a percepção de segurança escolar de estudantes associada ao *bullying*. Os resultados apresentados pelo referido estudo mostraram que mais de 40% dos estudantes tinham sofrido ou testemunhado o fenômeno no dia-a-dia escolar, 39,5% sofreram ou testemunharam ameaças verbais, e 35% testemunharam episódios de *bullying* na escola. Estudos de Espelage *et al.*, (2000) revelaram que o sentimento de segurança na escola estava associado à ausência de atitudes agressivas e intimidação. Crianças se sentiam mais seguras no âmbito escolar quando protegidas por adultos que combatiam atitudes de *bullying*. Por

outro lado, Fante (2005) apontou em seus estudos que ambientes escolares inseguros se associavam a maiores índices de *bullying* e agressão entre pares. Dados de um estudo longitudinal realizado por Fisher *et al.*, (2010) com 5.168 estudantes brasileiros revelaram que 47% se sentiam seguros na escola, enquanto 10,10% nunca se sentiam seguros e outros 3 % da amostra escolar nacional afirmaram terem sofrido maus –tratos.

Embora a dimensão segurança escolar não tenha apresentado resultado significativo para o nível contexto, resultado não necessariamente surpreendente, é possível que outros aspectos como a variabilidade de interpretação dos participantes ou mesmo o número reduzido de variáveis que compõe essa dimensão estejam associados ao resultado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da escrita desta dissertação, observou-se a complexidade que envolve as temáticas desenvolvidas. Ao definir o clima escolar verificou-se uma variabilidade enorme de conceitos, contudo percebeu-se que muitas delas abordaram um mesmo eixo central: relação entre dimensões, interações recíprocas entre indivíduos no âmbito escolar, padrões de relacionamentos e o contexto. Aliás, tais aspectos serviram de base tanto para a definição primordial do clima escolar presente neste trabalho quanto para apresentar reflexões acerca do referido construto.

Em relação aos processos de vitimização, deu-se considerável prestígio ao fenômeno *bullying*, desde um primordial conceito, passando por características, personagens e possíveis fatores de risco. Apresentou-se também estudos teóricos dos mais diversos (nacionais e internacionais) envolvendo aproximações sobre clima escolar e processos de vitimização, na tentativa de compreensão dos possíveis elos de ligação entre as mesmas, considerando obviamente o objetivo geral de evidenciar se o clima escolar influencia a incidência de bullying. Por fim, ainda na vertente teórica, o uso da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner, permitiu abordar os construtos clima escolar e fenômeno bullying, considerando-os a nível dos contextos, de forma específica no contexto imediato (microssistema escolar). Tudo isso na tentativa de propiciar reflexões que pudessem mostrar que tanto o clima escolar quanto o *bullying* estão interligados também aos contextos, sendo por eles influenciados.

Ao nível estatístico a análise de dados realizada permitiu verificação descritiva (porcentagens), o que proporcionou visibilidade geral da amostra. As correlações entre as sete dimensões do clima escolar (relação professor-aluno, relação entre pares, equilíbrio das

regras, clareza e expectativa das regras, engajamento estudantil, segurança escolar e respeito pela diversidade) permitiram verificar relação harmônica entre as mesmas. Isso possibilitou o entendimento de que as dimensões em algum momento possuem convergência adequada, direção e mesmo sentido. Somado a isso, a análise do  $\alpha$  de Cronbach com índices acima e próximo do nível confiável (0,70) deram solidez à utilização do instrumento.

Quanto ao instrumento de agressão e vitimização (EVAP), com base na regra de possibilidade de análise oferecido por Cunha (2009), a agregação das oito variáveis (EVAP/vitimização) proporcionou escore adequado para análise associativa às dimensões do clima escolar. A indicação I.C.C=0,03% indicou que a variabilidade das respostas considerando o nível escola sobre a variável resposta foi muito baixo, o que permitiu constatar elevada variabilidade (97%) à nível individual. Os resultados apresentados na matriz de correlação realizada para verificação de associação entre as dimensões do clima escolar associadas à vitimização (variável agregada EVAP), na sua maioria com efeitos significativos negativos, sugeriram associações em partes compatíveis com as diversas literaturas.

Ao considerar a hipótese do clima escolar influenciar a incidência de *bullying* levou-se em consideração o modelo multinível realizado conforme os padrões essenciais de análises desse tipo, desde o modelo nulo, incluindo dois diferentes níveis e 1 modelo permitindo verificar inclusive efeitos não significativos das variáveis preditoras raça e idade, sendo significativo para sexo. Esse tipo de análise empírica proporcionou investigação adequada à hipótese anteriormente discorrida, as dimensões do construto clima escolar em diferentes níveis (aluno e escola) ofereceram suporte adequado à tal investigação. Em concordância com Pintado (2006) é necessário avaliar o clima escolar considerando diferentes níveis. Ainda conforme a autora, o fenômeno *bullying* é melhor compreendido quando se consideram níveis individuais e o contexto imediato.

De modo geral os resultados apresentados no modelo de regressão multinível permitiram evidenciar que dimensões do clima escolar analisadas em diferentes níveis (aluno; escola) tiveram efeitos significativos e não significativos em relação a processos de vitimização (*bullying*). Os resultados significativos das dimensões equilíbrio das regras (nível individual), relação professor aluno e clareza das expectativas e regras escolares (nível contexto) de certa forma são os efeitos estatisticamente relevantes. Ainda nesse sentido, conclui-se que embora nem todas as dimensões tenham apresentado níveis elevados e significativos para os dois modelos nos dois diferentes níveis (aluno, escola) é razoável o reconhecimento de efeitos de pelo menos três dimensões do construto clima escolar sobre a variável resposta *bullying*. Contudo, tais efeitos ainda que significativos, não permitem uma afirmação absoluta da influência de clima escolar (talvez baixa influência) e a incidência de *bullying*, se considerarmos o tamanho relativamente baixo das grandezas e o fato de que apenas três das cinco (7) dimensões nos dois diferentes níveis foram significativas. Além disso, o fato de apenas duas dimensões em nível Escola (contexto) também não contribuem para uma possível afirmação concreta de influência do clima escolar sobre a variável resposta (*bullying*).

É possível que os efeitos não significativos estejam associados à questão da pesquisa ter sido aplicada num número limitado de escolas e turmas, cerca de  $\frac{1}{4}$  do número atual de escolas públicas municipais da capital curitibana. Outros aspectos, como a variabilidade nas interpretações dos participantes e mesmo o grau de complexidade das variáveis de ambos os questionários podem estar associados.

Em suma, o trabalho permitiu identificar que existem efeitos significativos do construto clima escolar relacionados à incidência de *bullying*, considerando dois diferentes níveis (escola, aluno), não afirmando necessariamente influência concreta. Nesse sentido, torna-se valioso, que outros estudos sigam a mesma linha de raciocínio do objetivo geral

desse trabalho, talvez com amostras maiores, ou mesmo estudos longitudinais, visando o estímulo à produção de conhecimento envolvendo o clima escolar e processos de vitimização. Como afirmaram Silva e Costa (2016) a escola possui aspectos e contextos específicos que exercem influência sobre manifestações de violência e intimidações, a ocorrência de *bullying* indica clima de tensão, não restrita apenas aos aspectos individuais, mas a características escolares que podem propiciar contextos mais ou menos favoráveis à incidência de *bullying* (Silva & costa, 2016).

Acredita-se que o estudo ora apresentado, mesmo não esgotando todas as fontes teóricas e analíticas possíveis, constitui-se como ferramenta valiosa para investigação de associações entre clima escolar e *bullying*, considerando os poucos estudos envolvendo esta temática no cenário nacional.

## 6 REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., & Rua, G.D.M. (2003). *Violência nas escolas*. Brasília. UNESCO Brasil. Rede Pitágoras.
- Abramovay, M (org). (2004). *Violência nas escolas: situação e perspectiva*. Boletim 21, Brasília/DF.
- Abramovay, M. (Coord.) (2012). *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC.
- Akiba, M.; LeTrend, G. K.; Baker, D. P & Goesling, B. (2002). *Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations*. American Educational Research Journal Winter 2002, vol. 39, n. 4, pp. 829–853.
- Almeida, A.A. (2012). *Bullying escolar e criminalidade adulta: um estudo com egressos do sistema prisional de Juiz de Fora*, Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.
- Almeida, L. F. D. (2014). *Bullying: o crime do desamor um olhar para o context escolar*. Monografia, Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, Brasil.
- Almeida, D.; Santos M.A.R.; Costa, A.B. (2010). *Aplicação do coeficiente alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública*. Anais: XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção. São Carlos: UFSCAR, Brasil.
- Anderson, C.S. (1982). *The search for school climate: A review of research*. Review of Educational Research, 52(3), 368-420, doi.org/10.3102/00346543052003368.
- Andrade, G. S. (2014). *Bullying e sua prevenção: concepções e práticas de psicólogos escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, Brasil.
- Antunes, d. C. & Zuin, A. A. S. (2008). *Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação*. Revista Psicologia e Sociedade, 20 (1), 33-42
- Araújo, L.C. (2011). *As representações sociais dos estudantes acerca do bullying no contexto escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.
- Arum, R. (2003). *Judging school discipline: The crisis of moral authority*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência- ABRAPIA. (2008). *Programa de redução de comportamento agressivo em estudantes*. Recuperado em: 10 de dezembro, 2015, de: <http://www.bullying.com.br>



- Azeredo, C. M. (2015). *Características individuais e contextuais associadas ao bullying entre escolares no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo. Brasil.
- Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva – Conceitos Básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bear, G.G. (with A. Cavalier & M. Manning) (2005). *Developing self-discipline and preventing and correcting misbehavior*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bear, G. G., & Yang, C. (2011). *Delaware school climate surveys technical manual*. Delaware: Universidad de Delaware.
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L., Pasipanodya, E., & Boyer, D. (2014). *Technical manual for the Delaware School Climate Surveys*. Retrieved from <http://wordpress.oet.udel.edu/pbs/wp-content/uploads/2011/12/Technical-Manual-DE-SchoolSurvey-Final-12.8.14.pdf>
- Beaudoin, M. N., & Taylor, M. (2006). *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). *Modelo Bioecológico do Desenvolvimento de Bronfenbrenner: Implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil*. Horizontes, v. 27, n. 2, p. 7-20.
- Bittencourt, D.M. B. (2012). *Fenômeno bullying na escola*. Revista Extensão e Cidadania, 8 (13), pp. 211-231.
- Blaya, Catherine; Debarbieux, Éric; Rey-Alamillo, Rosario del & Ortega-Ruiz, Rosario (2005). *Clima y violencia escolar*. Un estudio comparativo entre España y Francia. Revista de Educación, 339, 293-31.
- Brasil. (2002) *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. *American Psychologist*, 32 (7), 513-531, doi.org/10.1037//0003-066X.32.7.513.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Interpersonal Structures as Contexts as human Development*. In. *Bronfenbrenner. The ecology of Human development. : Experiments by nature and design* Cap. 4pp. 56-66. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Brophy, J. E. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford Press

- Brunet, L. (1992). *Clima de escola e eficácia da escola*. In: A Nóvoa (eds.). *As Organizações em Análise*. (pp. 121-140). Lisboa: Publicações Dom Quixot.
- Calafati, T. (2013). Teachers' and principals' perception son contexts and conditions that maintain bulling in elementary schools. Doctoral Dissertation. Retrieved from the Graduate Department of Applied Psychology and Human Development at the University of Toronto.
- Callegari-jacques, S. M. (2003). *Bioestatística: princípios e aplicações*. Porto Alegre: Artmed.
- Candian, J. F., & Rezende, W. S. (2013). *O contexto do clima normativo escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar*. Revista do programa de pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública, 3, (2), 18.
- Canguçu, L. L. A. (2015). *Estudos da associação entre um modelo de clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental*. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte/MG – Brasil. ANAIS-VIII, reunião da ABAVE, avaliação de larga escala no Brasil: ensinamentos, aprendizagens e tendências (n.02, ano 2016, pp. 269-290) recuperado em: 10 de julho, 2016 <http://www.abave.com.br>
- Carra, C., & Sicot, F. (1996). *Perturbations et violences à l'école. Déviance et Société*, 20(1): 85-97.
- Carita, A & Macedo, A. C. (2014). *Testemunhas de bullying no ensino fundamental numa escola do nordeste brasileiro*. Repositório científico Lusófona, 1-38.
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em contexto escolar*. Lisboa: CLIMESPI.
- Castro & Barrichello (2013). *Gestões dos microssistemas no ambiente sócio escolar: percepções de alunos e alunas do ensino médio técnico da rede pública de Palmas-To*. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 2 n. 3, p. 45-64
- Ceia, R.M.A. (2011). *Um olhar de dentro: o clima de escola na perspectiva dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal
- Codo, W. (2006). *Educação: Carinho e trabalho* (4 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *School climate: Research, policy, practice, and teacher education*. Teachers College Record, 111, 180-213.
- Comer, JP (1981). *Mudança social: implicações para a gestão escolar*. Washington DC: Instituto Nacional de Educação.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana*. Última Década, 15, 11-52.

- Costa, A. F L. (2010). *Clima escolar e participação docente. A percepção de professores de diferentes ciclos de ensino*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Cortês, T. G. D., Dantas, M. N. S. (2014). *Bullying: um fenômeno novo, mas nada contemporâneo*. Anais do Congresso Internacional de Educação e Inclusão, CINTEDI. Campina Grande, Paraíba, Brasil, 10.
- Cunha, M. B & Costa, M. (2009). *Clima escolar de escolas de alto e baixo*. Recuperado em 10 julho, 2016 deprestígio. <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>
- Cunha, J. M. (2013). *O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e o ajustamento acadêmico*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. Brasil.
- Cunha, J. M.; Weber, L. N. D. (2007). *Bullying escolar e estilos parentais*. In: starling, R. (Ed.), Sobre Comportamento e Cognição: Temas Aplicados (Vol.19, pp. 335-346). Santo Andre: ESEtec Editores Associados.
- Cunha, J. M.; Weber, L.N.D.; Steiner, P. (2009) *Escala de vitimização e agressão entre pares (EVAP)*. In: Lidia Weber; Maria Auxiliadora Dessen. (Org.). Pesquisando a Família - Instrumentos para Coleta e Análise de Dados. Curitiba: Juruá Editora, 2009, p. 108-120.
- Chrispino, A., & Chrispino, R. S. P. (2012) *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Editora Biruta.
- Dell’aglio, D. D. Santos, L. L. (2011). Adolescentes em situação de vulnerabilidade: drogas, risco e resiliência. In: SILVA, Eroy Aparecida da, MICHELLI, Denize de. Adolescência, Uso e abuso de Drogas: Uma visão integrativa. São Paulo: Editora FapUnifesp, pp.231-282.
- Devine, J. & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to Protect Children and Promote Learning*. New York: Teachers College Press.
- Dempsey, T. L. (2008). *School disciplinary climate and student engagement in school: a mediation analysis of public school social climate. thesis submitted to the faculty of the University of North Carolina, Chapel Hill, U.S.A.*
- Dorsey, J. (2000). *Institute to End School Violence*. [Online] In End School Violence. Retrieved May, 2002, from. Recuperado em 14 julho, 2016 de <http://www.endschoolviolence.com>.
- Espelage, D., Bosworth, K., & Simon, T. (2000) *Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence* *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 326-333
- Fan W., Williams C. M., Corkin D. M. (2011). *A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors*. *Psychology in the Schools*, 48, 632–647.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Verus.

- Fante, C; Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed
- Faria, R. R, Asinelli-Luz. A. (2009). *Díade professor-estudante sob a perspectiva da bioecologia do desenvolvimento*. IX Congresso Nacional de Educação-Educere III Encontro sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba.
- Ferrão, M. E., Leite, I. C. & Beltrão, K. I. (2001). *Introdução à modelagem multinível em avaliação educacional*. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas.
- Fernandes, R. M. G. (2010). *Imagem da escolar e ocorrência de maus-tratos entre pares*. Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, Portugal.
- Fernandes, E., Henriques, S., Mendes S. M. & Ribeiro, E.J. (2015). *Bullying: conhecer para prevenir*. Millenium, 49, Pp. 77-89.
- Fernandes, L. & Seixas, S. (2012). *Plano Bullying: Como Apagar o Bullying da Escola*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Fischer, R. M. (2010). *Bullying escolar no brasil relatório final*. (Relatório de Pesquisa/2010), São Paulo, SP, Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS Fundação Instituto de Administração – FIA.
- Flores-Gonzáles, L. M. & Retamal-Salazar, J. A. (2011). *Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 4, n. 8, p. 319-338.
- GLSEN, H.I. (2012). *Playgrounds and preguice: elementar school climate in the United States, a survey of studentes and teachers*. New York.
- Gottfredson, D.C. (1986). *An empirical test of school-based environmental and individual interventions to reduce the risk of delinquent behavior*." Criminology, 24, 705-731.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). *School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools*. Journal of Research in Crime and Delinquency, 42, 412-444.
- Graytak, E. A., Kosciw, J. G., & Diaz, E M.(2009). *Harsh realities: The experiences of transgender youth in our nations's schools*. New] York: GLSEN.
- Green, J. G., Dunn, E. C., Johnson, R. M., & Molnar, B. E. (2011). *A multilevel investigation of the association between school context and adolescent nonphysical bullying*. Journal of School Violence, 10(2), 133–149 <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2010.539165>.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). *Student-teacher relationships*. In: G. G. Bear., & K. M.Minke (Eds.). *Children's Needs II: development, prevention and intervention* (pp. 49-60). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

- Hayes, N. M., Emmons, C., Ben-Avie, M. (1997). *School climate as a factor in student adjustment and achievement*. Journal of Educational and Psychological Consultation, 8(3), 321-329.
- Henson, K Massey O., & Armstrong, K (2002). *Student Perceptions of School Safety: Results of the 2001 Omnibus Survey*. Tampa, FL: The Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, University of South Florida.
- Holst, B. (2014). *Evidências de validade da escala de clima escolar delaware school climate survey-student (DSCS-S) no Brasil*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. RS.
- Hudley, C., Daoud, A., Polanco, T., Wright-Castro, R., and Hershberg, R. (2003). *Student Engagement, School Climate, and Future Expectations in High School*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). *Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship*. Journal of School Psychology, 39(4), 289-301.
- Hurford, D. P. et al. *The role of school climate in school violence: a validity study of a web-based school violence survey*. Journal of Educational Research & Policy Studies Spring, v. 10, n. 1, p. 51 -77.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*. Recuperado em: 05, agosto, 2012, de: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>.
- Instituto Unibanco (2016). *Silêncio da escola em relação à diversidade sexual prejudica a todos*. Recuperado em: 1 agosto, 2016, de <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco>.
- Juvonen, J. Wang, Y., & Espinoza, G. (2010). *Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades*. Journal of Early Adolescence, 31, 152-173
- Kachigan, S. K. (1991). *Multivariate Statistical Analysis: a conceptual introduction*. 2. ed. New York: Radius Press.
- Kane, L., Hoff, N., Cathcart, A., Heifner, A., Palmon, S. & Peterson, R.L. (2016). *School climate & culture. Strategy brief*. Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education. Recuperado em 08 julho, 2016 de <http://www.k12engagement.unl.edu/school-climate-and-culture>.
- Kapari, K. & Stavrou, P-D. (2010). *School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students*. International Journal of Violence and School, 11, 93-113.

- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). *O impacto do clima emocional escola em estudante psicopatologia*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18 (2), 165-17
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B., & Li, Z. (2010). *Do School Bullying and Student–Teacher Relationships Matter for Academic Achievement? Canadian Journal of School Psychology*, 25 (1), 19 – 38.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). *Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students*. *Applied Development Science*, 1(2), 76-88.
- Landis J. R. & Koch G. G. *A one way components of variance model for categorical data*. *Biometrics*, v. 33, p. 671–679, 1977.
- Lanzoni, L. S. (2009). *Clima organizacional: fator de proteção à violência escolar*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- La Salle, Tamika. (2013). *La Salle, Tamika, "Cultural and Ecological Considerations within the Context of School Climate."* Dissertation, Georgia State University, 2013. Recuperado em 20 julho, 2016 [http://scholarworks.gsu.edu/cps\\_diss/92](http://scholarworks.gsu.edu/cps_diss/92).
- Liberal E.F., Aires R.T., Aires M.T., & Osório AC. (2005). *Escola segura*. *J Pediatr (Rio J)*. 2005; 81(5 Supl.): S155-S163.
- Lopes Neto AA. *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes*. *J Pediatr (Rio J)*. 2005; 81 (5 Supl): S164- S172.
- Loukas, A. (2007) *What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students*. *Leadership Compass*, Virginia, Estados Unidos, v. 5, n o 1.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora: Positivo.
- Luís, J. S. B. (2012). *Intervenção de comunidade face ao bullying*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Saúde Instituto Politécnico da Guarda. Guarda, Portugal.
- Maia, J. & Williams, L. (2005). *Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área*. *Temas Psicologia*, v.13, n.2.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Manzini, R. P. (2013). *Bullying no context escolar: Prevenção da violência e promoção da cultura de paz na perspectiva de adultos e crianças*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, DF, Brasil.
- Mehta, B.; Cornell, D; Fan, X; Gregory, A. (2013). *Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students*. *Journal of School Health*, v. 83, n. 1

- Melim, M & Pereira, B. (2013). Violência, bullying e indisciplina na escola: violência e clima escolar, uma intervenção global. IX Seminário internacional de educação física e saúde do Ciec, Instituto de Educação, Universidade Minho, Braga, Portugal, 27.
- Meque, M. d. (2011). *Agressão entre pares (bullying) e vitimização em contexto escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal.
- Meyers, AB, Meyers, J., Graybill, CE, Proctor. & SL, Huddleston, L. (2012). *Ecológicas abordagens para consulta organizacional e sistemas de mudar em educação configurações*. Journal of Educational e Consulta Psicológica, 22 (1-2).
- Miura, T. C. (2010). *School climate: Development of a comprehensive definition*. Tese de doutorado, Faculty of Education, University of Otawwa, Canadá.
- Moos, R.H. (1974). *Systems for the assessment and classification of human Environments: An overview*. In R.H. Mood & P.M. Insel (eds.). *Issues in social ecology*. Palo Alto, Calif.: National Press Books.
- Moos, R.H. (1976). *The human context: Environmental determinants of behavior*. New York: Wiley.
- Morrison, G. M., & Skiba, R. (2001). *Predicting violence from school misbehavior: Promises and perils*. Psychology in the Schools, 38(2), 173-184.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). *School and home relationships and their impact on school bullying*. School Psychology International, 31(3), 271–295.
- Nogueira, I. M. G. M. (2012). *Clima de escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). *Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories*. Attachment & Human Development, (14, pp.265-288).
- Oesselmann, D. J. (2009). *Clima escolar*. Belém, Unama.
- Oliboni, S. P. (2008). *O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande do Sul. Brasil.
- Oliveira, Z. M. R. (2000). *Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sócia histórica*. Caderno do CEDES, (v, 20, pp. 62-77).
- Oliveira, W. C. (2012). *O papel do professor diante do bullying na sala de aula*. Monografia de especialização, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, Brasil.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Psychology in the Schools, 40, 699 –700.

- Olweus, D. (1994). *Bullying at school: Long term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program*. In R. Huesmann (eds.). *Aggressive behavior: Current perspectives*. Plenum series in social/clinical psychology. New York: Plenum Press.
- ONU. (1999). *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Resolução aprovada por Assembléia Geral em 06 de outubro de 1999, nº 53/243*. Original: *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz* (tradução da autora). (Home page [www.onu.org](http://www.onu.org)).
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2010). *Creating a positive school climate and developing social competence*. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 49–59). New York, N Y: Routledge.
- Ortega, R. (1997). *El proyecto Sevilla anti-violencia escolar*. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- O'Shaughnessy, M., Russell, S., Heck, K., Calhoun, C., & Laub, C. (2004). *Safe place to learn: Consequences of harassment based on actual or perceived sexual orientation and gender non-conformity and steps for making schools safer*. San Francisco, CA: California Safe Schools Coalition.
- Paiva, N. S. G. (2005). *A (In)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Pereira, B. O. P. (2008). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Petrucchi, G. W. ; Borsa, J. C. Barbosa, A. J. G & Koller, S. H. *Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor-Aluno*. *Aval. psicol.* [online]. 2014, vol.13, n.1, pp.133-142.
- Pianta, R. C, Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). *Relationships between teachers and children*. In W. Reynolds and G. Miller (eds.). *Comprehensive handbook of psychology: vol. 7. Educational psychology* (pp. 199– 234). Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). *Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child-adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first grade*. *Educational and Child Psychology*, v, 21, pp. 32-45.
- Pintado, I. (2006). *Perceptions of school climate and bullying in middle schools*. *Dissertation-Abstracts-International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68, 244.
- Postic, M., (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.



- Puente-Palacios, K. E., & Laros, J. A. (2009). *Análise multinível: contribuições para estudos sobre efeito do contexto no comportamento individual*. *Estudos de Psicologia (PUCCAMP)*, 26, 349-361.
- Reinke WM, Herman KC, Stormont M. *Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement*. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2013;15:39–50.
- Reynolds, C. E. (2015). *Perceived Climate in Urban Schools: na Examination of Risk-Taking Behavior and Self – Reported Beliefs Regarding Educational Attainment*. Dissertação de mestrado, University of Wisconsin Milwaukee, Estados Unidos.
- Reppold, C. T.; Pacheco, J. Bardagi, M. & Hutz, C. S. (2002). *Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e estilos parentais*. Em C. S. Hutz (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp.7-52). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Roach, A.T., & Kratochwill, T.R. (2004). *Evaluating school climate and school culture*. *Teaching Exceptional Children*, 37(1),(pp. 10-17).
- Romão, C. (2013) *Trinta e três*. Recuperado em: 12 de dezembro, 2016, de <http://www.cesarromao.com.br/redator/item7494.html>.
- Sampson, R. (2009). *Bullying in schools*. Office of Community Oriented Policing Services, 12(1), 1-24.
- Sato, M.A. (2010). *Representações sociais de professores sobre a violência nas escolas*. (monografia de graduação), Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil.
- Santos, M. A. N. (2010). *O impacto do bullying na escola*. Monografia de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Brasil.
- Secco, M. G. A. (2014). *Estilos parentais, autoestima e comportamentos de agressão e vitimização entre pares em contexto escolar-Bullying*. Dissertação de mestrado, universidade de Coimbra faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Portugal.
- Senra, L. X. (2012). *Associação entre violência doméstica e bullying em adolescentes da rede pública municipal de Juiz de Fora*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.
- Schultz, N. C. W., Duque, D. F., Silva, C. F., Souza, C. D., Assini, L. C., & Carneiro, M. G. M. (2012). *A compreensão sistêmica do Bullying*. *Psicol. estud.* (vol.17 no.2). Recuperado em 5 de dezembro, 2012, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722012000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000200008).
- Shin, Y. & Kim, H.Y. (2008). *Peer victimization in korean preschool children: the effects of child characteristics, parenting behaviours and teacher-child relationships*. *School*

Psychology International, 29(5), 590-605. Recuperado em 10 julho, 2016 de (doi: 10.1177/0143034308099203).

Silva, A. B. B. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: E. Objetiva.

Silva, K. C. (2013). *Gestão escolar democrática: Relações de Poder como Mediação na Prevenção e Enfrentamento das Violências na Escola*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Silva, C. S. (2014). *A opressão entre os muros da escola: o bullying entre estudantes da rede estadual de ensino básico de Minas Gerais*. Dissertação de mestrado. Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Silva, S. S & Costa, B. L. D. (2016). *Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico*. Cad. Pesqui. vol.46, n.161. São Paulo. July/Sept.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). *Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition*. Journal of School Psychology, v, pp. 43, 39-60.

Souza, D. C. (2012). *Caracterização da agressividade entre pares de crianças por professoras pré-escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Souza, M. B P. (2009). *Configuração do Mesossistema entre professores e pais de alunos com deficiência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará. Brasil.

Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Steffgen, G. & Recchia, S. (2012). *La violence à l'école s'explique-t-elle par l'environnement scolaire? Dans B. Galand, C. Carra et M. Verhoeven (eds.)*. Prévenir les violences à l'école (pp. 112-122). Paris, France : Presses universitaires de France. Stout, K. E. & Christenson, S. L.

Stelko Pereira, A. C. (2012). *Avaliação de um programa preventivo de violência escolar: planejamento, implantação e eficácia*. Tese de doutorado, Sao Carlos, São Paulo, Brasil.

Stelko-Pereira, A, C., Valle, J. E., & Williams, L.C.A. (2015). *Escala de engajamento escolar: análise de características psicométricas*. Aval. Psicol, 14 (2), 1-6. Recuperado em 11 novembro, 2016, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n2/v14n2a06.pdf>.

Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park, CA: Corwin

Tagiuri, R; Litwin G. E Bernardes., & Louis B. (1968). *Organizational climate: exploration of a concept*. London: Harvard University Press.

Thiébaud, M. (2005). *Climat scolaire*. Recuperado em: 10 de Outubro, de 2015, de: <http://www.relationssansviolence.ch/climate-scolaire-mt.pdf>.

Thomas, M. R. (1996). *Comparing theories of child development*. Pacific Grove, CA:

Brooks Cole Publishing Company.

Troop-Gordon, W. & Kopp, J. (2011). *Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood*. *Social Development*, 20(3), 536-561.

Tubbs, J. E., Garner, M. (2008). *The Impact Of School Climate On School Outcomes*. *Journal of College Teaching & Learning* – September 2008 Volume 5, Number 9.

Valle, J. E., Stelko-Pereira, A. C., Sá, L. G. C & Willians, L. C. A. (2015). *Bullying, vitimização por funcionários e depressão: Relações com o engajamento emocional escolar*. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP,( v, 19, N 3,463-473).

Vinha, T. P, Morais, A. Tognetta, R. L.P. Azzi, R. G. Aragão, A.M. F. Marques, C. A. E. Silva, L.M. F. Moro, A. Vilvald, F. M. C. Ramos, A. M. Oliveira, M. T. A. Bozza, T. C. L. (2016). *O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas*. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127.

Waters, S. K., Cross, D. S. & Shaw, T. (2010). *Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness*. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2),381-402.

Williams, C. (2013). *The role of student motivation in the linking of perceived school climate and academic achievement*. A Dissertation Presented to the Faculty of the College of Education University of Houston, U.S.A.

Yang, C., Bear, G., Chen, F., Zhang, W., Blank, J. C., & Huang, X. (2013). *Students' perceptions of school climate in the U.S. and China*. *School Psychology Quarterly*, 28, 7–24.

Yasumaru, V.T. (2006). *Comportamentos de indisciplina: um estudo com a 4ª série do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Zocoler, P. S. Q., Costa, J. B. L. (2012). *A influência do ambiente sociomoral sobre as práticas de bullying em sala de aula*. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, (v. 9, n. 2, p. 29-41, jul/dez 2012). DOI: 10.5747/ch.2012.v09.n2.h122.

## **ANEXOS**

### **Anexo A**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS**

Eu, Josafá M. da Cunha, pesquisador da Universidade Federal do Paraná, convido você, professor, para participar de um estudo intitulado “**Vitimização entre pares no contexto escolar: O papel moderador das relações interpessoais**” que tem como finalidade examinar como o clima escolar e as estratégias utilizadas por professores estão associadas a vitimização entre pares e cybervitimização, ou seja, estão associadas a possíveis situações de conflitos e agressividade entre os alunos, que podem ocorrer face a face ou por meio virtual. Assim como, desenvolver e avaliar um treinamento com professores do ensino fundamental I para prevenção e enfrentamento da vitimização entre pares. Esta pesquisa envolverá 100 professores de 3º. ao 5º. ano do ensino fundamental e seus alunos. Esse estudo se faz importante uma vez que pretende identificar práticas docentes, a qualidade das relações interpessoais, o clima escolar e a eficácia de uma intervenção voltada para a redução da vitimização entre os estudantes em contextos escolares. Bem como, fornecer subsídios para

fortalecer o desempenho do professor em sua atuação diante de episódios de vitimização entre os alunos.

a)O objetivo desta pesquisa é examinar como o clima escolar e as estratégias utilizadas por professores estão associadas Ao *Bullying* e ao *Cyberbullying*, assim como desenvolver e avaliar um treinamento com professores do ensino fundamental I para prevenção e enfrentamento de conflitos e comportamentos agressivos entre os alunos.b) Será agendado com a escola, um horário para o pesquisador ir até a sala de aula, onde será conversado com os alunos sobre essa pesquisa. Será solicitado que preencham questionários sobre o relacionamento deles com os colegas da escola, com os professores e sobre o uso de tecnologias, em três momentos durante o ano letivo. Após responderem os questionários, será perguntado o que acharam e como foi a experiência para eles, e quem quiser, poderá comentar a esse respeito. Essa atividade leva em torno de 40 minutos. Destacamos que a participação do aluno é voluntária.

c)Como já colocamos, a pesquisa será realizada na própria escola, em data e horário previamente agendado com a direção, professores e alunos.

d)Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 466/3012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. No entanto, é possível que os participantes experimentem algum desconforto, talvez por relembrem situações de conflitos com outras crianças/adolescentes. Os pesquisadores estarão a disposição para conversar visando minimizar esse desconforto.

e)Ao participar dessa pesquisa, talvez a criança ou o adolescente não tenham nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o relacionamento entre os estudantes nas escolas e as ações adotadas por professores em

situações de *Bullying*. Isso contribuirá para melhorar a qualidade da intervenção do professor com os alunos, facilitando o convívio saudável entre eles.

f)O pesquisador Josafá M. da Cunha, Psicólogo, Prof. Dr. do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, responsável por este estudo, poderão ser contatado conforme descrito a seguir: (41) 3360-5147, josafas@gmail.com, endereço Rua General Carneiro, 460 – Curitiba (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR). O pesquisador está a disposição para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.g))A participação da criança/adolescente neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Não será colocado nome do aluno no questionário respondido por ele. Os questionários respondidos pelos alunos e professores ficarão sob posse do pesquisador responsáveis, ligados ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A divulgação dos resultados será realizada de maneira coletiva, resguardando a identidade dos participantes.

Rubricas

Pais/Responsáveis \_\_\_\_\_

Pesquisador \_\_\_\_\_

I) Os participantes e escolas envolvidos não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por essa participação.

J) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordo com a participação do (a) estudante sob minha responsabilidade em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do (a) estudante sob minha responsabilidade a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para ele (a).

Eu autorizo e concordo voluntariamente que o (a) estudante sob minha responsabilidade participe deste estudo.

\_\_\_\_\_  
de 2016.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Pais/ Responsáveis

\_\_\_\_\_

Dr. Josafá Moreira

## **Anexo B**

### **ESCALA DE CLIMA ESCOLAR DELAWARE SCHOOL CLIMATE SURVEY STUDENT.**

Este questionário busca saber como você se sente sobre sua escola este ano. Por favor, escolha UMA resposta que melhor represente como você se sente sobre cada pergunta. NÃO escreva seu nome. Ninguém saberá quem respondeu este questionário. Por favor, responda todos os itens.

PARTE I: Escala de Clima Escolar: Por favor, leia todas as alternativas e responda o quanto você concorda com cada uma:



NESTA ESCOLA	Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
1. A maioria dos alunos entrega o tema de casa no dia combinado	1	2	3	4
2. Os professores tratam os alunos com respeito independente da cor de sua pele	1	2	3	4
3. As regras da escola são justas	1	2	3	4
4. Os alunos estão seguros dentro da escola	1	2	3	4
5. As regras desta escola são claras para os alunos	1	2	3	4
6. A maioria dos alunos busca dar o seu melhor na escola	1	2	3	4
7. Os professores preocupam –se com seus alunos	1	2	3	4

8. As consequências para aqueles que quebram as regras da escola são justas	1	2	3	4
9. Os alunos ameaçam/intimidam e fazem bullying com outros nesta escola	1	2	3	4
10. Os alunos sabem como esperam que eles se comportem na escola	1	2	3	4
11. Os alunos são amigáveis uns com os outros	1	2	3	4
12. Os adultos desta escola se importam com todos os alunos, não importando sua cor de pele	1	2	3	4
13. Os alunos se sentem seguros nesta escola	1	2	3	4
14. Os alunos se preocupam que outros os intimidem/ façam bullying com eles	1	2	3	4
15. Os alunos sabem quais são as regras da escola	1	2	3	4

16. Os alunos se preocupam uns com os outros	1	2	3	4
17. Os professores escutam os alunos quando eles têm problemas	1	2	3	4
18 As regras de comportamento desta escola são justas	1	2	3	4
19. Os alunos sabem que estão seguros	1	2	3	4
20. Está claro para os alunos como esta escola acha que eles devem agir	1	2	3	4
21. Os alunos respeitam quem é diferente	1	2	3	4
22. Os adultos que trabalham aqui se importam com os alunos	1	2	3	4
23. A maioria dos alunos segue as regras	1	2	3	4
24. Bullying é um problema	1	2	3	4

25. A maioria dos alunos gosta desta escola.	1	2	3	4
26. Os alunos se dão bem, não importando a cor de sua pele.	1	2	3	4
27. Os professores esperam o melhor de todos os alunos, não importando sua cor de pele.	1	2	3	4
28. As regras da sala de aula são justas	1	2	3	4
29. A maioria dos alunos se esforça para ter boas notas	1	2	3	4
30. Os alunos tratam uns aos outros com respeito.	1	2	3	4
31. Os alunos se dão bem uns com os outros.	1	2	3	4

32. Os professores gostam dos seus alunos.	1	2	3	4
33. Os alunos intimidam/fazem bullying uns com os outros	1	2	3	4
34. A maioria dos alunos se sente feliz na escola.	1	2	3	4
35. Estou falando a verdade neste questionário	1	2	3	4

PARTE II: Escala de Técnicas Escolares: Por favor, leia todas as alternativas e responda o quanto você concorda com cada uma.

	Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
1. Os alunos são muito punidos.	1	2	3	4
2. Os alunos são elogiados frequentemente.	1	2	3	4
3. Os alunos são ensinados a se sentirem responsáveis por suas ações.	1	2	3	4
4. Os alunos são retirados da sala de aula frequentemente ao quebrarem as regras.	1	2	3	4
5. Os alunos frequentemente recebem recompensas por serem bons.	1	2	3	4
6. Os alunos são ensinados a entenderem como os outros pensam e se sentem.	1	2	3	4
7. Os adultos frequentemente gritam com os alunos.	1	2	3	4

8. Os professores frequentemente demonstram aos alunos quando eles estão sendo bons.	1	2	3	4
10. Vários alunos são mandados para a direção por quebrarem as regras.	1	2	3	4
11. As turmas ganham recompensas por bom comportamento.	1	2	3	4
12. Os alunos são ensinados a resolverem conflitos com os outros.	1	2	3	4
13. Os alunos são punidos demais por coisas sem importância.	1	2	3	4
14. Os professores fazem bom uso de elogios e recompensas; não muito, nem pouco.	1	2	3	4
15. Os alunos são ensinados a se importarem com os sentimentos dos outros.	1	2	3	4
16. Os professores usam as punições na medida certa; não muito, nem pouco.	1	2	3	4
17. Geralmente os alunos são convidados a darem sua opinião sobre o que é melhor para a turma ou para a escola.	1	2	3	4
18. Todos os alunos recebem recompensas por fazerem um bom trabalho.	1	2	3	4

PARTE III: Escala de Aprendizado Socioemocional dos Estudantes: Por favor, leia todas as alternativas e marque a que melhor represente o quanto a afirmativa se parece com você.

	Nada Parecido comigo	Pouco Parecido Comigo	Parecido comigo	Muito Parecido Comigo
1. Eu culpo os outros quando estou encrencado.	1	2	3	4
2. Eu penso em como os outros se sentem	1	2	3	4
3. Eu posso controlar meu comportamento.	1	2	3	4
4. Eu sou bom em resolver conflitos com os outros.	1	2	3	4
5. Eu me sinto responsável pelas minhas ações.	1	2	3	4
6. Eu me importo com os sentimentos dos outros	1	2	3	4
7. Eu penso antes de agir.	1	2	3	4
8. Eu me dou bem com os outros.	1	2	3	4
9. Sou bom em decidir o certo ao invés do errado.	1	2	3	4
10. O que os outros pensam é importante para mim.	1	2	3	4
11. Sou bom em esperar pelo que eu quero	1	2	3	4
12. Tenho um ou mais amigos íntimos.	1	2	3	4

PARTE IV: Escala de Engajamento Estudantil: Por favor, leia todas as alternativas e responda o quanto você concorda com cada uma.

	Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
1. Eu presto atenção na aula.	1	2	3	4
2. Eu me esforço ao máximo na escola.	1	2	3	4
3. Eu me sinto feliz na escola.	1	2	3	4
4. Eu sigo as regras da escola.	1	2	3	4
5. Eu entrego o tema de casa no dia combinado.	1	2	3	4
6. É divertido estar na minha escola.	1	2	3	4
7. Quando eu não vou bem em algo, eu me esforço mais.	1	2	3	4
8. Eu tenho boas notas.	1	2	3	4
9. Eu gosto dos alunos que estudam nesta escola	1	2	3	4
10. Eu não me meto em encrencas na escola.	1	2	3	4
11. Eu tenho planos para depois que terminar a escola (faculdade, emprego, curso técnico).	1	2	3	4
12. Eu gosto desta escola	1	2	3	4
13. Eu falei a verdade neste questionário	1	2	3	4



## Anexo C

### ESCALA DE AGRESSÃO E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES – EVAP (CUNHA & WEBER, 2007, ADAPTADO).

**Instruções:** Por favor, responda as perguntas a seguir pensando no que aconteceu durante os últimos 6 meses na sua escola ou no caminho de ida ou volta para as aulas.

**Marque um X na alternativa que melhor representa a sua resposta.**

<b>1.Durante os últimos 6 meses</b>	<b>Nunca</b>	<b>Quase nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Sempre</b>
<b>2.Eu briguei quando algum colega me bateu primeiro ou fez algo que não gostei.</b>					
<b>3.Eu dei um empurrão, soquei e/ou chutei colegas.</b>					
<b>4.Eu ameacei ferir/bater ou outro tipo de ameaça contra colegas.</b>					
<b>05. Eu roubei e/ou mexi nas coisas de colegas</b>					
<b>06. Eu xinguei colegas.</b>					
<b>07. Eu exclui colegas de</b>					

<b>grupos e/ou brincadeiras</b>					
<b>08. Eu coloquei apelido em colegas que eles não gostaram</b>					
<b>09. Eu encorajei/incentivei colegas a brigarem.</b>					
<b>10. Eu disse coisas sobre colegas para fazer os outros rirem</b>					
<b>11. Os colegas me provocaram</b>					
<b>12. Eu fui empurrado, socado e/ou chutado por colegas.</b>					
<b>13. Colegas ameaçaram me ferir, bater ou fiz outros tipos de ameaça</b>					
<b>14. Colegas roubaram, mexeram ou estragaram minhas coisas.</b>					
<b>15. Eu fui xingado por colegas.</b>					
<b>16. Colegas me excluíram de grupos e /ou brincadeiras.</b>					

<b>17. Colegas colocaram apelidos em mim que não gostei.</b>					
<b>18. Colegas disseram coisas sobre mim para fazer os outros rirem</b>					
<b>19. Eu me afastei de colegas que foram “zoados” pelos outros colegas por medo de ser a próxima vítima.</b>					

Fonte: CUNHA, J. M.; WEBER, L. N. D. Bullying escolar e estilos parentais. In: STARLING, R. (Ed.), Sobre Comportamento e Cognição: Temas Aplicados (Vol.19, pp. 335-346). Santo Andre: ESEtec Editores Associados, 2007.